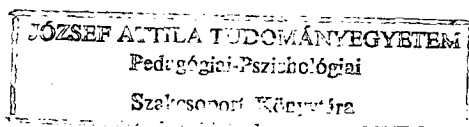


Az orosz nyelvű szakszövegolvasás tanításának módszertani  
kérdései

Bölcsészdoktori értekezés.



104/S-2

Ferka Mihályné

Sallai Julianna

Szeged, 1973

## Előszó

A tudományos kutatómunka eddig nem ismert mennyiségben és mélységben tárja fel az élővilág és a technikai folyamatok törvényszerűségeit, az emberiség rendelkezésére álló elméleti és gyakorlati ismeretanyag állandóan növekszik. Azonban ez a nagy mennyiségű ismeretanyag nem egy nyelven íródik, s ez szükségessé teszi a tudományos ismeretekkel párhuzamosan az idegen nyelvek tudásának a megszerzését is. Egyúttal az idegen nyelvek ismeretét egy újfajta vonás is motiválja: a nyelv ugyan elsősorban kommunikációs eszköz, de emellett széles körben szükségessé vált egy újfajta nyelvismeret is. Ez az idegen nyelvi szakszövegolvasás tudására irányul.

Az idegen nyelvek ismerete rendkívül fontos olyan kis országok számára, mint a miénk, amelynek nyelve viszonylag elszigetelten áll a környezetünkben élő többi népek nyelvéből. Tudományos és kulturális életünk nem fejlődhet igazán a külföldi, elsősorban a Szovjetunió, eredményeinek állandó figyelemmelkísérése nélkül. A Szovjetunió által elért eredmények állandó tanulmányozásához elengedhetetlenül szükséges az orosz nyelv ismerete olyan fokon, hogy szakembereink képesek legyenek ismereteiket az orosz nyelven írt szakirodalmakból bővíteni.

Ez az orosz nyelv egyre szélesebbkörű ismeretét teszi szükségessé, s egyúttal az orosz nyelvtanítás ügyével való elmélyült és sokoldalú foglalkozást teszi mindinkább indokoltá. Az orosz nyelv oktatásával kapcsolatos kérdések ala-

pos vizsgálata, a lehetőségek számbavétele és maradéktalan kihasználása, a célok pontos körülhatárolása - mindez olyan társadalmi szükségszerűség, amelyet az élet diktál.

A célkitűzések elérése többféleképpen is lehetséges. Az eredményesség szempontjából mégis nélkülözhetetlen a cél egységes értelmezése, az összefüggések maradéktalan feltárása, az oktatással kapcsolatos módszertani kérdések állandó vizsgálata. Ilyen elgondolásból kíván hozzájárulni az orosz nyelvoktatás ügyének előbbreviteléhez e dolgozat is.

E munka két részre tagolódik.

Az első részben rövid történelmi áttekintést kapunk az idegen nyelvek - azon belül az orosz nyelv - egyetemi oktatásának kezdeti időszakáról és későbbi alakulásáról hazánkban.

A második részben azokkal az oktatási kérdésekkel ismerkedünk meg, amelyek az orosz nyelvű szakszövegolvasás ismeretének megszerzésével kapcsolatosak. Ennek a kérdésnek vizsgálata napjainkban feltétlenül indokolt, mivel egyeteminken ilyen irányú szaktanár képzés még nincs. Ugyanakkor a népgazdasági érdek is azt kívánja, hogy az e területen folyó nyelvoktatás színvonala növekedjék.

E feladatok megoldása csak akkor érhető el, ha állandóan kutatjuk azokat az oktatási módszereket, amelyekkel a nyelvoktatás intenzitását fokozni lehet.

I.

**Az egyetemi- és főiskolai orosz nyelvoktatás  
történetének rövid áttekintése**



1. Az idegen nyelvek egyetemi oktatásának alakulása Magyarországon

Hazánkban az idegen nyelvek tömeges oktatására a legkorábbi kezdeményezés, melyről tudomásunk van, közel 250 évvel ezelőtt történt. Erről "Szives Igyekezete Egy Bujdosó Erdélyi Nemes Embernek 's' Papnak, Kövesdi Fitsor Ádámnak" a Ráday-Gyűjtemény K.l. 154. jelzetű, keltezés nélküli kézírata tanúskodik.

A "Szives Igyekezet" szerzője 1719. április 19-én iratkozott be a genfi egyetemre, teológiai hallgatónak. Az egyetem elvégzése után Párisban töltött egy esztendőt, majd csaknem nyolcat Angliában. Ez idő alatt volt módja tapasztalni hazánk nagyfokú elmaradottságát a nyugati országokhoz képest, s ez a felismerés nagyfokú tiszteletet fejlesztett ki benne a nyugati, de főleg az angol kultúra iránt. Az itt szerzett élményei alapján írja: "Anglia Felől a mint fellyebb minden hízelkedés vagy magam meg csalotkozása nélkül megént azt állitom: Egész Európába sőt az egész föld kerek ségen, Hozzáfogható bizony nincsen; a szül, a nevel fel, mindenekben, de főképen a Tudományokban, leg élesebb elméjü, leg fontosabb értelmü, leg nagyobb érdemü hires Embereket;"

De Kövesdi Fitsor Ádám nem csak csodálója maradt az Angliában tapasztalt kultúrának! Az ott töltött nyolc év alatt is hazájához hű magyar, és hazafi maradt, s minden igyekezete, törekvése arra irányult, hogy az ott szerzett tapasztalatokat Magyarország javára fordítsa. "Hasznosabb Dolgot azt mondom nem cselekedhetek annál, hanem hogy mennél szaporábban Hazánba vissza térjek 's. ott valamiket az idegen

országokban láthattam 's' tanulhattam, gyümölcsössé tégyem"

Ugy vélte, hogy az itthoni elmaradott körülmények fel-  
számolásához nagyban hozzájárulna a külföldi irodalom, első-  
sorban tudományos művek magyar nyelven való kiadása. Ehhez  
pedig idegen nyelvek ismerete szükséges! Élő idegen nyel-  
veké! "E lévén szives kívánságom 's' lévén ugyan ez is ki-  
vánt igyekezetem, azon volnék, azon munkálódnám, hogy a ma-  
gyar académiákban, Iffiaink kezdenék mingyarást meg értését  
az angliai nyelven lévő szép könyveknek, sőt még a Fran-  
cziain nyomtatottaknakis."

Szerzónk - amint látjuk - szembefordult a latin és gö-  
rög nyelvnek addigi egyeduralmával, élő idegen nyelvek ok-  
tatását kívánta bevezetni a főiskolákon, hogy általuk hoz-  
záférhessünk a fejlettebb országok kulturális kincseihez,  
megismerhessük a tudományokban elért eredményeiket. "Mihelyt  
osztán ezen Nyelveket, a Francia 's' angliait alkalmasint  
értenék Iffiaink, ugyan azon nyelveken nyomtatott hol edgy  
's' hol más derekas könyveket szüntelenül forditanának kit  
Magyarra 's' kit Déákra; azok fordításában magamis igazgat-  
nám a Forditokat; az által Hazánkat vallagatott ugyan csak  
hasznos jó Könyvekkel gazdaggá tennők."

Már egymagában az a törekvés is igen haladó gondolat-  
nak tekinthető, hogy a külföldi tudományos irodalmat hozzá-  
férhetővé akarta tenni a magyarság számára, s ehhez az élő  
idegen nyelvek oktatását szorgalmazta. Az a mód pedig, aho-  
gyan ezt elérni szándékozott, bátor, sőt - az akkori viszo-  
nyokat véve alapul - vakmerő kezdeményezésnek nevezhető:  
"Felséges Romai Királyunk vitézlő népe közöttis lehetnének  
azon végre alkalmas Lingvistákat Praeceptorokat, kikis

örülnének kétség kívül egy olly tisztességes hivatalban foglalatoskodni tanuló Déákaink között nem sok fizetésértis."

Az idézetből az is látható, hogy az élő idegen nyelveket mindenki számára hozzáférhetővé akarta tenni. Abból az elgondolásból indult ki, hogy az tanuljon nyelveket, aki tehetséget érez magában, aki kedvvel csinálja, és nem sajnálja a fáradságot. Hogy ez a gondolat az 1730-as évek elején - amikorra Vértess O. Augusztus ..... c. művében Kövesdi Fitsor kéziratának keletkezését teszi - mennyire haladó volt, azt abból is láthatjuk, hogy "Ausztriában 1752-ben bevonul a francia nyelv a főnemesség fiait befogadó Teréz Akadémiára, s két esztendővel később a bécsi mérnöki akadémiára is."

/Vértess O. A. 1965. 281. p./ Még itt, ilyen kiemelt intézményeknél is csak két évtizeddel később valósul meg, mint ahogyan azt a kezdeményező hajlamú magyar Kövesdi Fitsor a hazájának javasolta. Az a törekvése azonban, hogy a "vitézlió nép" között vélte megtalálni a nyelvoktatásra "alkalmas Lingvistákat" - teljesen érthetően - abban az időben még nem találhatott támogatásra, hiszen "Felsőleges Római Királynak" azokban az időkben, - sőt azt követően is még nagyon hosszú ideig - minden eszközzel igyekezett távartatani "vitézlió népét" mindenfajta tudománytól, így az idegen nyelvek tanulásától is. A tanulás - a nyelvtanulást is beleértve - csak a kiváltságos osztályok számára volt hozzáférhető. "A pozsonyi leányiskolához 1776-ban leküldött módszeres utasítás - melyet maga Felbiger dolgozott ki - így biztosítja, hogy a francia nyelvoktatás a kiváltságosok előjoga maradjon: "... a levélírás és a francia nyelv csak oly iskolákban vagy osztályokban foglalhatnak helyet, hol nemes származású lá-

nyokat oktatnak" /Vértess O., A., 1965., 281. p./

Csak a XVIII. század legvégén, 1791-ben biztosítottak az egyetemen francia nyelvoktatást az arra önként jelentkezőknek, külön díjazásért, de ez sem volt rendszeres. Az angol nyelv oktatásáról pedig semmilyen említés sem szerepel a XVIII. században, még rendkívüli tárgy formájában sem, /Vértess O., A., 1965., 282. p./

Sajnálatosnak mondhatjuk, hogy ez a nagyszerű törekvés ezután hosszú időre feledésbe merült. Pedig még ma is korszerű az a motivuma, hogy az élő idegen nyelvet gyakorlati célból kívánta tanítani: fordítókat akart nevelni, hogy segítségükkel az idegen népek kultúráját, tudományos eredményeit megismertethesse és terjeszthesse hazájában. Haladónak nevezhetjük azt a törekvését is, hogy az idegen nyelvek tanulását mindenki számára - társadalmi megkülönböztetés nélkül - biztosítani akarta.

Több mint egy évszázadnak kellett eltelnie ahhoz, hogy ismét előtérbe kerüljön az a törekvés, mely az idegen nyelveket - a többi tudományokkal egyetemben - hozzáférhetővé kívánta tenni a széles néptömegek részére. A Tanácsköztársaság idején a Városi Alkalmazottak Országos Szövetségén /VAOSz/ belül alakult Tanítói Szakosztály egy Reformbizottságot hozott létre. Ez a Reformbizottság tervet dolgozott ki az 1918-19-es, majd az 1919/20-as tanévre. Eszerint a népiskolai oktatásban az egyik alapvető változást az idegen nyelvek oktatásának bevezetése jelentette volna. A reformterv kimondta azt, hogy ne az idegen nyelv legyen egyes osztályok kiváltsága. A kötelező idegen nyelv akkor a német lett volna, de egy másik világnyelv, vagy a szomszédos népek nyelv-

vének esetleges bevezetését is hasznosnak vélték. Az idegen nyelvek oktatását - kifejezetten gyakorlati céllal - már a III-IV. osztályban szándékozták elkezdni. /Szoboszlai Miklós, 1959. 33. p./

Ez a demokratikus reformterv az ismert történelmi események miatt nem realizálódhatott. A Tanácsköztársaság bukása után továbbra is csak a középiskolákban, majd az egyetemeken és főiskolákon továbbtanulók részesülhettek az idegen nyelv oktatásában, ide viszont a dolgozók, az egyszerű nép gyermekei csak ritkán jutottak el. Ebben az időszakban, majd a felszabadulást követően egészen a fordulat évéig az egyetemeken és főiskolákon - a nem idegen nyelv szakos hallgatók is tanultak idegen nyelveket a szaktárgyaikon kívül. Idegennyelvi lektorátusok azonban ekkor még nem működtek, az intézmények külső előadókat alkalmaztak a nyelvórák ellátására. A hallgatók a legkülönbözőbb idegen nyelvek között választhattak, a nyelvórák látogatása fakultatív volt, de a II. év végéig minden egyetemi hallgató köteles volt a szabadon választható idegen nyelvek egyikéből nyelvkészségi vizsgát tenni. A szabadon választható idegen nyelvek között leggyakrabban a német, francia, angol szerepelt, de tanítottak olasz, spanyol, sőt szerb, horvát, török és japán nyelvet is. A hallgatók csak a választott idegen nyelvből megszerzett vizsga után mehettek az u.n. alapvizsgára szaktárgyaikból.

Írásbeli vizsga nem volt, csak szóbeli. A szóbeli vizsgán a hallgatónak tudnia kellett egy idegen nyelvű, szakmai jellegű szöveget olvasni és azt magyarra fordítani.

Az egyetemeken az előadókat csak az oktatási időre alkal-

mazták. Ilyen körülmények között természetesen nem volt sem egységes tanmenet, sem jegyzet. Minden tanár abból és úgy tanított, amiből és ahogyan tudott. Mivel az óralátogatás fakultatív volt, az idegen nyelvi ismeretek megszerzése nem is okvetlenül az egyetemeken történt. Ebből pedig az következett, hogy a nyelvoktatás módszertanával itt nem is foglalkoztak.

## 2. Az orosz nyelv térhódítása

1944. szeptember végén a szovjet csapatok elérték Magyarországon jelenlegi területét, és ezzel elkezdődött az a közel 200 napig tartó felszabadítási harc, mely 1945. április 4-én Nemesmedvesnél ért véget. A felszabadítással egyidőben széleskörű társadalmi igény jelentkezett az orosz nyelv tanulására. 1945-1946 között tömegesen jelentek meg az országban latinbetűs átírásban orosz-magyar és magyar-orosz szótárak, társalgási könyvek, melyek a legszükségesebb kifejezéseket, mondatokat tartalmazták. Ezek a könyvek közelebb hozták népünkhöz felszabadítóink nyelvét, de teljesen ötletszerűek voltak és minden didaktikai megfontolás nélkül készültek. "Ihász József könyve volt az első, amely egy komoly szakember módszertani koncepcióját tükrözi, és olyan könyvet ad a tanár és tanuló kezébe, amelyen - küzdelmesen bár - elindulhatott az orosz nyelv hazai oktatásának és tanulásának munkája" /dr. Horváth Miklós 1965. 28. p./.

Az általános iskola megszervezése után ott is bevezették az idegen nyelvek oktatását. A felszabadulás utáni helyzetet az jellemzi, hogy a középiskolákban is megszűnt a német nyelv korábbi vezető szerepe, és lehetővé vált más idegen nyelvek nagyobb mértékű fakultatív oktatása is. Így az orosz nyelvet is lehetett választani, de ennek széleskörű oktatását egyelőre nagymértékben gátolta az orosz szakos tanárok hiánya. "... 3000 oroszul tudó pedagógusra volt hirtelen szükség. Ezt az igényt a minisztérium csak fokozatosan tudta kielégíteni, jóllehet az orosz szakos tanárok képzése már 1946-ben elkezdődött." /Szoboszlai Miklós 1965. 42. p./

Azonban a tankönyvek, módszertani segédletek és az orosz nyelv tanítására felkészült tanárok hiánya csak az egyik gátló tényező volt, mely az orosz nyelv széleskörű oktatását akadályozta, "E munka objektív nehézségei mellett ne feledkezzünk el azokról a hangulati nehézségekről sem, amelyek az első időkben az orosz nyelv tanárát egyes tantestületekben, a társadalom egy részében körülvették. Tudjuk, hogy népidemokráciánk történetének voltak nagyon nehéz, válságos fordulópontjai, s ezek a válságos szakaszok az orosz nyelv tanárát különösen nehéz helyzetbe hozták." /Szarka J. 1965, 33. p./

"A reakciós politikai erők által megtévesztett emberek egy része olyan hangulatot teremtett tanárok, szülők és tanulók körében, amely gátolta az orosz nyelv oktatásának teretbéliyesedését. A megdöntött rendszer visszasírói mindent elkövettek, hogy a felszabadítás tényét és a jövő távlatát egyéni tragédiák hamis szemüvegén át láttassák még azokkal is, akik fenntartás nélkül hívei voltak az alakuló új demokratikus rendszernek." /Balogh István 1968. 226. p./ S bár az Ideiglenes Nemzeti Kormány 6650/1945 M.E. számú rendelete kimondta: "Mind több és több tanulónak kell megadni a lehetőséget arra, hogy a német nyelv tanulását felcserélhessek az angol, francia vagy orosz nyelv tanulásával", a koalíciós kormány az orosz nyelvet mégis háttérbe szorította.

E tekintetben csak 1948., a fordulat éve, hozott változást. Ekkor számolták fel a koalíciós kormány határozatlanságát, mely a nyelvoktatás területén is megnyilvánult. Gyalmos János 1949-ben a "Köznevelés"-ben a következőket írta: "Hazánk a szocializmus útján jár, s mint a Szovjetunió szövet-



ségese és barátja, elsőrendű feladatának tartja, hogy a tanuló a szocialista művelődés eredményeivel minél szorosabban ismerkedjenek meg, és tanulják meg annak hordozóját, az orosz nyelvet; ez a célkitűzés a következő évre. Most már nemcsak művelődéspolitikánknak lesz kötelessége, de egész nemzetünknek egységes érdeke az, hogy a szocialista szovjet művelődés irodalmi, művészeti és tudományos értékei a szocializmust építő magyar nép közkinccsei legyenek." /Gyalmos J., 1949.

103. p./ A mondat utolsó része az, amely aztán nem csak az általános és középiskolai oktatás nagyszabású megreformálását eredményezte, hanem hosszú távlatokra meghatározta felsőoktatási intézményeinkben a nem nyelvszakos hallgatók jövőjét is. Ahhoz ugyanis, hogy a magyar nép a szovjet művelődés irodalmi és művészeti értékein kívül a mindenkor elért tudományos eredményeket is felhasználhassa a magyar szakembereknek meg kell tanulniuk az orosz nyelvet, mert a publikált tudományos irodalom csak így válik megérthetővé.

E célkitűzés megvalósításához nem kevés nehézséget kellett leküzdeni. A sok tennivaló között első és legfontosabb feladat volt: tanárokat kellett képezni. Ha a közel 25 éves távlatból visszatekintünk erre az időre, csak csodálattal és elismeréssel adózhatunk annak a sok pedagógusnak, - a magyar oktatásügy sok névtelen katonájának - aki vállalta a korábban élethivatásnak szánt szakma felcserélését az orosz nyelvszakra, és hozzákezdett - sokszor már nem is egészen fiatalon - az orosz nyelv megtanulásához. Vállalta mindezt a napi oktatói munka után, úgy, hogy sokszor maga a tanár is csak néhány leckével járt előbbre, mint az általa oktatott anyag, mert

hiszen orosz szakos tanárra máris szükség volt. "Tanulva tanítani!" - ez volt abban az időben a jelszó. Joggal nevezzük ezt az időszakot az orosz nyelvoktatás hőskorának. "Ennek a magyar közoktatásügyben példa nélkül álló szervezési és átképzési munkának lett az eredménye, hogy az 1949-50. tanévben az orosz nyelv tanítását már 2500 nevelő kezdhette el" /Szoboszlai M., 1960., 34. p./

Az orosz nyelvoktatás bevezetésével kapcsolatban a felszabadított országok közül talán még Németországban alakultak ki a niénkhez hasonló nehéz körülmények. 1946-ban az akkori német tartományi szervek törvényt hoztak az iskolák demokratizálására. Ennek a törvénynek 3. §-a kimondta, hogy az általánosan képző iskolában kötelező tárgyként kell idegen nyelvet tanítani. Ezzel a német iskolaügy történetében először biztosították az idegen nyelv tanulásának jogát és lehetőségét minden tanuló számára, származásukra való tekintet nélkül. Az orosz nyelv oktatása azonban ugyanúgy nehézségekbe ütközött, akárcsak nálunk. Nem volt sem tanár, sem tanterv, sem tankönyv. A német egyetemeken és főiskolákon így csak 1951 óta kötelező az orosz nyelv tanulása. /Günther Klaus 1959., 101. p./

Magyarországon az 1949/50. tanév volt az, amikor az egyetemeken és főiskolákon először vezették be kötelezően az idegen nyelv oktatását a nem nyelvszakos hallgatók számára is, s ez a kötelező nyelv az orosz lett.

Az egyetemek és főiskolák az orosz nyelvoktatás terén épp úgy keresztül mentek a kezdeti nehézségeken, mint az általános és középiskolák. Legnehezebb az 1949-52 közti idő-

szak, az egyetemi orosz nyelvoktatásban ezt nevezik a "Hős kornak". Létre jött ugyan 1946-ban az Egyetemi Orosz Intézet, a budapesti Egyetem Bölcsészstudományi Karának egyik intézete-ként, ahol akkor még csak 60-70 hallgató tanult, 1949-ben számuk már 400. Ez a szám 1952-re 1400-ra emelkedett. /Darvas József 1952., 97. p./ E néhány adat némi tájékoztatást ad arra vonatkozóan, milyen elenyészően kicsi volt kezdetben azoknak a tanároknak a száma, akik az orosz nyelvből egyetemi végzettséggel rendelkeztek. Így, amikor 1949-ben kötelezővé tették az egyetemeken az orosz nyelv oktatását, "az orosz nyelv tanárai nyári tanfolyamokon igyekeztek elsajátítani azt a tudást, amit a tanév folyamán a hallgatóknak átadtak. Akkor még szó sem lehetett szakszövegolvasásról."

/Kiss Erzsébet 1960., 101. p./

A tanárhiány miatt rögtön nem is lehetett valamennyi egyetemen egyszerre létrehozni a lektorátusokat. Többnyire külső előadók látták el az orosz órákat, egy vezető lektor irányításával. Az óraadók nem ritkán csak oroszul tudó, de semmiféle szakképzettséggel nem rendelkező munkatársak voltak, "akik az akkor egyetlen rendelkezésre álló Potapova-féle nyelvkönyv anyagát oktatták. Az orosz nyelvtanítás célja akkor tehát az általános nyelv oktatása volt." /Füves Ödön 1970., 5. p./

Nem is lehetett más, hiszen az első években nemcsak a tanárok, hanem a hallgatók is a kezdet nehézségeivel küzdöttek. Mindenki érettségi után kezdte tanulni az orosz ábécét. Akkor még az egyetemekre olyan hallgatók kerültek, akik a középiskolában franciát, latint, németet vagy angolt tanul-

tak. Ezeknek a hallgatóknak - érthetően - keserűséget okozott az, hogy nem folytathatták a megkezdett idegen nyelvet, és az egyetemen ismét az ábécénél kellett kezdeniök a nyelv tanulást. Azok a hallgatók pedig, akik az idegen nyelvek tanulását csak mellékes feladatnak tartották, a gyakori nyelvváltoztatásra hivatkozva, az orosz nyelvet sem igyekeztek megtanulni.

A felsőoktatási intézményekben 1950-51-ben rendszerszerűsítettek először lektori állásokat, s ugyancsak ezidőben fokozatosan létrehozták a nyelvvoktatás ellátására a Központi Egyetemi Lektorátusokat. Természetesen voltak olyan egyetemek, mint a Budapesti Műszaki Egyetem, ahol ennél korábban, már 1949-ben megalakult a lektorátus. Ezek még közvetlenül a rektor felügyelete alá tartoztak. Később, 1952-ig létrehozták a kari lektorátusokat is valamennyi karon, amelyek szervezetileg a rektori felügyelet alá helyezett Központi Egyetemi Lektorátushoz tartoztak. A szakmai színvonalat helyenként - így a József Attila Tudományegyetemen is - úgy igyekeztek biztosítani, hogy a kari lektorátust az Orosz Intézet szakmai felügyelete alá helyezték. Ez a szakmai felügyelet azonban teljesen formális jellegű volt, így csak egy évig tartott, 1952-ben meg is szűnt.

Ebben a kezdeti időszakban a Művelődésügyi Minisztérium az orosz nyelv kötelező tanulását valamennyi hallgató részére három tanulmányi éven át heti két órában írta elő, félévenkénti kollokviumi kötelezettséggel.

Az új tantárgy bevezetésének célja első perctől kezdve az volt, hogy a hallgatóság szakmai képzésének segédeszköze-

ként lehetővé tegye az orosz nyelvű szakirodalom eredetiben történő tanulmányozását. Ennek a szükségletnek a kielégítésére készültek el az egységes jegyzetek, egyelőre még külön a kezdőknek, s külön a haladóknak. Ez utóbbi már - alacsony színvonalon ugyan - de figyelembe vette a hallgatók szakját, s ennek megfelelően szakosított volt, /biológia, kémia, matematika stb. szakok szerint/. Ezeket az "Egységes Jegyzet"-eket a Művelődésügyi Minisztérium Orosz Oktatási Osztálya készítette, az küldte meg a lektorátusoknak, pontos tanmentekkel együtt. /József Attila Tudományegyetem beszámolója 1948-1967., 58. p./

Ezek a kezdeti jegyzetek még természetesen - éppen az említett nehézségek miatt - nem tartalmaztak mai értelemben vett szakszövegeket. Többnyire a "Horizont" könyvesboltban beszerezhető, a szovjet iskolákban használatos tankönyvekből vett szövegek voltak ezek, sokszor adaptálva kerültek a jegyzetbe, s szakmai tartalmukat tekintve messze mögötte maradtak a hallgatók szakmai tudásának. "Ha őszinték vagyunk, akkor még nagyizolva sem beszélhetünk "középnehézségű" szakszöveg fordításáról" - írja erről az időről Kiss Erzsébet vezető nyelvtanár. /Kiss E. 1960. 161. p./

Az orosz nyelvnek ilyen széleskörű oktatása, a szakszövegfordításra és szakszövegolvasásra történő kiterjesztése - az 1950-es évek kezdetén - minden kétséget kizáróan összefügg azzal a megváltozott társadalmi helyzettel, amely a forradalom éve után jött létre hazánkban. Nyilvánvaló volt, hogy a szocializmus felépítéséhez nagy segítséget nyújthat, ha a magyarság a Szovjetunió tudományos és technikai kutatásainak

eredményeivel minél intenzívebben megismerkedik, "A bibliográfiai összesítések ismeretében persze túlzás lenne és így nem is felelne meg a valóságnak az az állítás, hogy 1945 előtt nem mutatkozott érdeklődés a szakszövegolvasás iránt. Különösen műszaki és természettudományi területen számottevő fordítások láttak napvilágot. Mai felfogásunk szerint azonban a szakszövegolvasás - tárgykörét tekintve - szűkkörű volt, s viszonylag kevés tudományos dolgozóra terjedt ki. Ezért a magyar művelődéspolitikának a szakmai fordításüggyel kapcsolatban közvetlenül a felszabadulás után kettős feladatot kellett megoldania: egyrészt a különböző tudományágak és idegen nyelvek szempontjából lényegesen szélesítenie kellett a fordítandó anyag mennyiségét, másrészt a felsőoktatásban olyan reformot kellett végrehajtania, amely a szakmai olvasmányokat az egyetemi és főiskolai hallgatóság tanulmányainak közvetlen közelségébe hozta." /Verbényi László 1970. 77. p./ Tehát ezek a szakszövegfordításra irányuló korai törekvések még így is komoly lépést jelentettek, bár mai szemmel egyáltalán nem, vagy csak alig nevezhetők szakszövegfordításnak. Művelődésügyünknek a felszabadulás óta eltelt közel 30 éves történetében ez a jelenség azt a komoly művelődéspolitikai felismerést tükrözi, hogy az orosz és más idegen nyelvek tudása a kommunista szakemberképzés elengedhetetlen velejárója. Éppen ez lett az az egyik újszerű vonás a felsőoktatásunkban, mely az 1945 előtti állapotokkal szemben magasabb színvonalat biztosít.

Az egyetemi orosz nyelvoktatás életében fontosnak nevezhetjük az 1952/53. tanévet, mert ekkor kerültek az egye-

temre először olyan hallgatók, akik már érettségiztek orosz nyelvből. Közismert, hogy a lektorátusok még ekkor is igen messze voltak attól, hogy teljesíteni tudták volna a nyelvoktatás célkitűzéseit. Még a legjobb felkészültségű hallgatók sem rendelkeztek a beszélgetéshez vagy a szakszövegolvasáshoz szükséges szilárd alapismeretekkel. Ezek a hallgatók még az orosz nyelvoktatás kezdeti szakaszában kezdték el az orosz nyelvet tanulni, amikor még a középiskolai nyelvoktatás sem építhetett az általános iskolában szerzett ismeretekre. Legtöbb helyen az ábécé megtanításával kellett kezdeni az orosz nyelv oktatását. Így válik érthetővé, hogy ezek az oroszból már érettségizett hallgatók sem voltak arra képesek, hogy szembenézzenek az egyetemen olyan feladatokkal, melyek megfeleltek volna az egyetemi oktatás céljának. Az egyetemen az orosz nyelvoktatást most sem lehetett szakszövegfordítással kezdeni. Az első félévben az "Egységes Orosz nyelv" jegyzetből általános nyelvtant tanítottak, amellyel kiegészíteni igyekeztek a középiskolában szerzett, gyakran nagyon is hiányos nyelvtani ismereteket. Csak ezt követően lehetett hozzákezdeni a szakoknak megfelelő, szakmai jellegű szövegek oktatásához, amelyek még mindig az egyszerűbb szakszövegekből kerültek ki. Az előző szakaszhoz viszonyítva ez már bizonyos mértékű fejlődést jelentett ugyan, de szakszövegolvasásról, szakszövegfordításról még a szó mai értelmében nem lehetett beszélni. Ehhez még nem rendelkeztek a hallgatók elegendő szókinccsel, sem megfelelő nyelvtani tudással. Ezeket a hallgatókat még az akkori egyszerű szakszövegek is komoly feladat elé állították, s bizony nehezen tudtak megbirkózni ezekkel

a ma már egyszerűnek tűnő feladatokkal. Ezt világosan bizonyítja az a tény, hogy a záróvizsgán a megszabott idő alatt a kijelölt szövegnek sokszor csak egy töredékét tudták lefordítani /szótár segítségével/, s még a "szóbeli vizsgán is használtak szótárt". /Kiss E. 1960. 161. p./

Az Oktatásügyi Minisztérium az 1954/55. tanévre kidolgozott irányelvekben így határozta meg az egyetemeken és főiskolákon folyó idegen nyelvoktatás célját: "...előkészíteni a hallgatókat arra, hogy a nyelvoktatás befejezésekor képesek legyenek szótár segítségével eredetiben tanulmányozni, megérteni és lefordítani a szakmájukkal kapcsolatos tudományos irodalmat, valamint társadalmi-politikai jellegű szövegeket." Hogy ez a célkitűzés az akkori viszonyok között mennyire irreális volt, azt mi sem bizonyítja jobban, mint az ugyanezen miniszteri kiadványban lévő utasítás: "A nyelvoktatást a hallgatók nyelvtudásának megfelelően haladó és kezdő fokon kell megszervezni." Sőt szól még azokról a hallgatókról is, "akiknek nyelvtudása a gimnáziumból jött hallgatók átlagos tudását nem éri el", s azokról az évfolyamokról is, amelyek az orosz nyelv tanulását nem az I. évben kezdték. Ezek számára átmenetileg külön csoportok szervezését engedélyezi, illetve kiterjeszti az orosz nyelv tanulását a IV. évfolyamra is heti 2 órában.

Láthatjuk tehát, hogy még az 1952/53-as tanévet követően is milyen nehéz feladatokkal kellett megbirkóznia az orosz nyelv oktatása és tanulása terén tanárnak hallgatónak egyaránt. Érthető, hogy ilyen nehézségek közepette a lektoroknak még sem erejük, sem idejük, de igényük se lehetett a szakszövegolvasás és szakszövegfordítás oktatásának mód-



szertani kérdéseivel foglalkozni.

Az orosz nyelv oktatásának célkitűzéseit inkább perspektivikusan, mint az adott körülmények között reálisan meghatározó miniszteri kiadmány azonban tartalmazott egy új utasítást is: az orosz nyelv mellett más idegen nyelvek fakultatív oktatását is lehetővé tette. Az az igény, hogy az egyetemet végzett szakembereink az orosz nyelv ismerete mellett még lehetőleg egy másik idegen nyelvet is elsajátítsanak, már annak a nagyszabású és gyorsütemű fejlődésnek a jelle, amelyet hazánk a felszabadulástól számítva ezideig már elért. Egyszermind tükrözi a Magyar Népköztársaságnak a nemzetközileg is elismert létjogosultságát.

Ennek megfelelően 1954-ben a lektorátusok szervezeti életében is jelentős változás történt. A minisztérium július 31-i hatállyal megszüntette az 1951- és 1952-ben létrehozott egyetemi lektorátusokat, valamint annak felügyelete alá tartozó "Orosz lektorátusokat", s az utóbbi helyett megszervezte az "Idegen Nyelvi Lektorátusokat".

Ezt az átszervezést részben az is indokolta, hogy az egyetemi vezető lektorok egyre jobban kivonták a kari lektorátusokat a kari vezető szervek és a dékánok ellenőrzése alól, amivel végső fokon már gátolták az egyre inkább előtérbe kerülő és a karok igényeinek megfelelő szakszövegoktatás kibontakozását. Másrészt az élő nyugati nyelvek fakultatív oktatásának bevezetésével új, ezeket a nyelveket oktatni tudó lektorokat is alkalmazni kellett az eddigi orosz szakos nyelv-tanárok mellett. A változott helyzetnek megfelelően a régi elnevezés sem felelt meg az új intézmény számára.

A decentralizálás még azt is eredményezte, hogy a kari lektorátusokon oktató nyelvtanárok több önállósághoz jutottak oktatómunkájuk folyamán. Ez elsősorban a szakszövegoktatás terén nyilvánult meg: az I. félévben ugyan továbbra is valamennyi egyetemen és főiskolán az Oktatásügyi Minisztérium által elkészített jegyzetet használták, de a további félévekben a szükséges jegyzeteket a kar jellegének megfelelően, szakszöveges tartalommal már a karokon oktató lektorok állították össze. Így lehetővé vált, hogy a különböző hallgatók nyelvi tudását a nyelvtanár összehangolja a szakterületen már megszerzett ismeretekkel és a szakra leginkább jellemző szókincset tartalmazó szakszövegek oktatásával.

Egyúttal ettől az időtől lehet számítani annak a tudományos kutatómunkának az elindulását is, amely a későbbiekben egyre intenzívebben kezdett foglalkozni a szakszövegoktatás módszereivel, s amely egyre több erőfeszítést tett, hogy a szakszövegoktatást a jövőben tudományosan is megalapozza, és így eredményesebbé tegye. Ettől az időtől lehet számítani annak a célkitűzésnek a fokozatos megvalósítását is, mely az egyetemekre rótt feladatul az orosz mellett még egy nyugati nyelvben jártas, az idegen nyelvű szakirodalmat felhasználni is képes szakemberek képzését.

Az egyetemi és főiskolai idegen nyelv oktatásban a másik jelentős szakasz az 1957-es tanévvel kezdődött el. Az 1957/58-as tanévben léptek az egyetemre először olyan hallgatók, akik már az általános iskola V. osztályában kezdték az orosz nyelvet tanulni.

Bár az 1956-os ellenforradalmi események egy kis időre

országszerte visszavetették az orosz nyelv oktatását, alapján véve mégsem gátolták meg az egyetemeken az orosz nyelvoktatás egyenesivű fejlődését. Mindössze egy félévig - 1957-ben - nem volt kötelező az orosz nyelv, de akkor is, mint az idegen nyelvek mindegyike szabadon választható volt.

Azok a hallgatók, akik az egyetemen 1957-ben 7-8 éves előképzettség után kezdték meg az orosz nyelv tanulását már sokkal eredményesebben voltak képesek eleget tenni a követelményeknek. Ettől az időtől kezdve az órákon már egyre kevesebbet kellett foglalkozni az alapvető nyelvtani kérdésekkel, s egyre több idő szabadult fel az egyetemi nyelvoktatás tulajdonképpeni feladatát jelentő szakszöveg feldolgozására. A hallgatókat ekkor már nem a szavak jelentése kötöttele elsősorban, nem csupán a nyelvtani szerkezetek felismerése volt a problémájuk, hanem egyre többet kezdtek törődni a szebb, jobb kifejezéssel, az eredeti szöveg pontosabb visszaadásával.

Ettől az időtől kezdve már olyan szóbeli záróvizsgára lehetett bocsátani a hallgatókat, ahol megszűnt a szótár használata. S bár a 70/1957. sz. rendeletben lefektetett vizsgaszabályzat a szóbeli vizsgát illetően nem tesz említést sem a szótárhasználatról, sem annak mellőzéséről, a kialakult gyakorlat szerint a szóbeli vizsgákon a szakszöveget jelenleg is szótár használata nélkül kell fordítani a hallgatónak.

Ez a rendelet egy másik változást is eredményezett az egyetemi és főiskolai orosz nyelvoktatásban. Ebben már tekintetbe vették, hogy az orosz nyelvet nem az egyetemen kezdik tanulni a hallgatók, hanem azt megelőzően 8 évig tanulják, érettségiznek belőle, és így kellő nyelvi alapokkal rendelkeznek

ahhoz, hogy mindjárt az I. félévben hozzákezdjenek a szak-  
szövegfordításhoz. Ezért a korábbi három éves /6 féléven át  
tartó/ orosz nyelvoktatást lecsökkentette a minisztérium. A  
rendelet szerint, mely jelenleg is meghatározza kötelező  
egyetemi nyelvoktatási rendszerünk alapkérdéseit, a hallgatók  
"legkésőbb" a második év végén kötelesek orosz nyelvből kol-  
lokválni. A heti 2 órás keretet azonban továbbra is érvény-  
ben hagyja a rendelet.

Valóban igaz, hogy az orosz nyelvből is érettségizett  
egyetemi hallgatók nyelvtudása sokkal nagyobb lehetőségeket  
biztosított az egyetemi orosz nyelvoktatás számára, mint ami-  
lyenek a kezdeti időben álltak rendelkezésre, azonban az ok-  
tatás már így sem volt zökkenőmentes.

A rendeletnek nagy erénye, hogy rögzíti a vizsgaköve-  
telményeket. Eszerint az írásbeli vizsgán középnehezűségű szak-  
irodalmi szöveget kell magyarra fordítani. A szóbeli vizsgán  
hasonlóan csak magyarra kell fordítani, de nyelvtani elem-  
zéssel és fordítástechnikai indoklással. "E követelményekből  
látjuk, hogy az oktatási cél lényegében az idegen szakszöve-  
get receptív módon megértő passzív nyelvtudás." /Suara R.,  
1969. 14. p./ Az egységes vizsgakövetelmények előírásával a  
rendelet valamennyi felsőoktatási intézmény számára egységes  
célkitűzést és követelményeket rögzít. A nyelvi kollokviumok  
előírása is szakmai előrehaladást jelent.

Van azonban a rendeletnek egy negatív vonása is, amely  
az elkövetkező években igen sok bonyodalmat okozott, sőt okoz  
még ma is. A rendelet szerint a hallgatók orosz nyelvből "leg-  
később" a második év végén kötelesek kollokválni. Helyenként

ezt úgy értelmezték, hogy lehet korábban is. Ebből adódott aztán az, hogy - mint a későbbiekben még szó lesz róla - lecsökkentették az orosz nyelvoktatás időtartamát 3 félévre. Előírja még a rendelet azt is, hogy a nyelvi kollokviumok sikeres letétele érdekében heti 2 órás gyakorlati nyelvórákat kell biztosítani, amelyeknek a kollokvium letételéig való kötelező látogatását a kari tanács írja elő. De mi történjék akkor, ha a kari tanács esetleg valamilyen megfontolásból ezt mégsem írja elő? Erről már nem szól a rendelet. Ennek köszönhető azután, hogy "... az 1960-ban kezdődött egyetemi és főiskolai reform során ezek a vonások /mármint a rendelet pozitív vonásai/ sok tekintetben háttérbe szorultak". /Suara R., 1969. 14. p./

Amint látjuk a rendelet csak a szakszövegek megértését, fordítását teszi kötelező eredménnyé a IV. félév végére. Csak passzív nyelvtudást kíván a hallgatótól, s tulajdonképpen jelenleg is még ugyanez a követelmény. Azonban ennek a látszólag egyszerű követelménynek a teljesítése is igen nehéz munkát ró tanárra, diákra egyaránt, mert ha tanulták is előzetesen 8 évig a hallgatók az orosz nyelvet, tudásuk gyakorta nagyon hiányos volt. Az egyetemeken oktató lektorok közül még ma is sokan ilyennek látják.

Az észlelhető hiányos készség oka lehet az a tény is, hogy az ez idő tájt érettségizett hallgatóinkat még azok a tanárok tanították az orosz nyelvre, akik maguk is még tanulva tanították a nyelvet. A tankönyvek, amelyekből tanultak, szintén nem feleltek meg a követelményeknek. 1949-ben létrehozták ugyan a Tankönyvkiadót, de akkor még lektorátus nélkül dolgozott, és a kéziratoknak csupán csak műszaki-nyom-

datechnikai előkészítésével foglalkozott. Csak 1950-ben - amikor létrehozták a minisztérium tankönyvi osztályát, - kezdett foglalkozni orosz nyelvi és módszertani szakember tankönyveink ügyével. /Dr. Horváth M. 1965. 59. p./

A Német Demokratikus Köztársaságban is hasonló problémákkal kellett megküzdeni. Az 1959-ben bevezetett új tanterv előtt megjelent idegen nyelvi tankönyvek nem érvényesítették az életkori sajátosság követelményeit, és - bár politikailag helyesek voltak - az ábrázolás módjuk nem volt elég meggyőző. A fő probléma tehát a valóságnak megfelelő ábrázolás volt, és a tipikus bemutatása az idegen nyelvi környezetből kiindulva. Elsősorban kerülni kellett mindent, ami sablonos. Változtatni kellett a nyelvtani anyagon is. Csökkenteni kellett mennyiségében, s úgy mutatni be a tanulóknak, hogy ne legyen számukra unalmas. Ezért a nyelvtan oktatásában kettős törekvést érvényesítettek: gyakorlati-nyelvi szempontból igyekeztek tárgyalni a nyelvtant és szemléletesen bemutatni. /Ehhez rajzos példákat is bemutat a cikk szerzője /Inge Wolter 1962. 20. p./

Az általános és középiskolákban tanító tanárok gyakori hiányos felkészültsége, a módszertani ismeretek hiánya, s a tankönyvek helytelen összeállítása erősen rányomta bélyegét az egyetemekre lépő hallgatók orosz nyelvi tudására. Főleg a hallgatók szókinccse volt nagyon hiányos. Enélkül pedig lehetetlen szakszöveget fordítani. /Egy-két évvel ezelőtt még előfordult, hogy a vizsgázó csoportok nem tanultak mondattant, pedig ennek ismerete a fordítás szempontjából nélkülözhetetlen/ /Suara R. 1958. 204. p./

Hadas Ferenc, a Kossuth Lajos Tudományegyetem tanára

az 1959/60-as tanév elején végzett felméréseket az I. éves hallgatók között. Az eredmény bizony erősen cáfolta a középiskola orosz nyelvi művelésének teljesértékűségét. "Még a főnévragozásban is alapvető hibák mutatkoztak, nem is beszélve a melléknévi igenevek területén fellelhető hiányosságokról. A hallgatók felszínesen ismerik a helyesírási szabályokat, nem ismerik a képzőket és végződéseket, s ha ismerik is azokat, gyakorlati alkalmazásukkal nincsenek tisztában. Súlyos hiányosságok mutatkoznak a szóelemzés képességében, képtelenek elemezni, a szótári alakra visszavezetni a szövegben előforduló ragozott, illetve képzett alakokat..." /Hadas F. 1960. 764. p./

Nem nehéz ezeket a hiányosságokat megértenünk, ha visszatekintünk az 50-es években uralkodó magyarországi nyelvoktatásra. Az orosz nyelv oktatásában nem volt eredményre vezető a korábbi latinos nyelvoktatási módszer, de konkrét módszertani segítségre sem lehetett számítani, hiszen magyar iskolában szerzett, ilyenirányú tapasztalatok akkor még nem álltak rendelkezésre. A korábban tanított idegen nyelvek /német, francia stb./ oktatási módszereire se lehetett támaszkodni, hiszen a felszabadulás előtt a gimnáziumokba felvett tanulók nagyrésze már az iskolai oktatás előtt otthon, nevelőnőktől tanulta az idegen nyelvet. Az sem volt ritka eset, hogy otthon a szülők - bár magyar anyanyelvűek voltak - nem is beszéltek magyarul. Tehát a gimnáziumok idegen nyelv oktatásának módszerében feltétlenül domináltak ezek a vonások. Így a felszabadulást követő időszakban hosszú ideig az orosz nyelv tanárai elsősorban csak jó pedagógiai érzékükre támaszkodva

kényszerültek oktatni a nyelvet, s mivel maguk is inkább csak elméletileg bírták a nyelvet "...ezért inkább a nyelvtani szabályok magyarázatára és a szövegelemzésre helyeztek súlyt, és szívesen kerültek a beszélgetési gyakorlatokat. Erősen terjedt a grammatizáló módszer, a nyelvtani szabályokat öncélúan, elméletileg oktatták és nem mutatták meg a nyelvtani szabályokon keresztül a gondolati elemeket, és nem törekedtek a szabályoknak élő nyelvben való alkalmazására. Ez erősen passzív jellegűvé tette a nyelvoktatást". /Suara R. 1969. 9. p./

Ha tekintetbe vesszük, hogy a hallgatók iskolából hozott ismeretei továbbra is hiányosak, hogy a nyelvtani ismereteik nem elégségesek, nem tudják az orosz ábécét /Hadas Ferenc említett felméréséből derült ki/, nem ismerik a szótárakat, így azokat kezelni sem tudják, ami a fordításhoz viszont elengedhetetlenül szükséges, s mindehhez hozzáadjuk, hogy az egyetemen az orosz nyelvoktatásra kevés idő állt rendelkezésre, akkor érthető, hogy az egyetemi orosz nyelvoktatás nem volt képes kielégítő módon biztosítani a tantervi követelményeket.

Az 1954-es, majd az azt követő 1957-es miniszteri utasításban előírt célkitűzések nehezen elérhető megvalósítását még évekkel ezután is hangsúlyozták. A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem 1961. január 28-án Budapesten országos ankétot rendezett a felsőfokú intézményekben folyó idegen nyelvi oktatásról. Verbényi László, az Idegennyelvi Módszertani Bizottság elnöke, ezen az ankéton arról számolt be, hogy a felsőfokú nyelvoktatás részére biztosított heti 2 óra



keret mellett /két év alatt összesen 120 óra/ a kitűzött cél túl magas, éppen annak következtében, hogy a szakszövegek olvasását megelőzően általában egy év telik el a középiskolában tanult anyag pótlásával és felfrissítésével. Szűkkörü a tanulók lexikai tudása. Nagyfokú bizonytalanság uralkodik az alapvető nyelvtani ismeretek terén is. /Verbényi László 1961. 92. p./

A 70/1957. MM. sz. utasítás az idegen nyelvi kollokvium vizsgakövetelményét így jelöli meg: "a/ írásbeli vizsgakövetelmény: 25-30 sor ismeretlen középnehézségű szakirodalmi szöveg szótárral való fordítása magyar nyelvre. Az írásbeli vizsga időtartama 3 óra". Ez a vizsgakövetelmény, - az orosz nyelvoktatás előzményeit figyelembe véve - 1997-ben és az utána következő években is humánusnak volt ugyan nevezhető, mégis igen komoly erőfeszítéseket igényelt a hallgatók részéről. Sajnos azonban így is mögötte maradt annak az igénynek, ami ekkor már egyre intenzívebben mutatkozott meg a szakemberek nyelvtudását illetően. Különösen az írásbeli vizsga követelménye számított túl alacsonynak, "...alig ütötte meg a nemzetközi norma 33 %-át /ahol 1 óra alatt kell 20-25 sort lefordítani/". /Suara R. 1969. 681. p./

Az idő pedig egyre sürgetett. Korszakunknak egyik legjellemzőbb tulajdonsága, hogy világszerte rendkívül gyors-  
ütemű tudományos - technikai fejlődés megy végbe. A tudomány valamennyi ágazatában bámulatra méltó teljesítmények születnek, s eredményei napról-napra jobban behatolnak az életbe. Az új, korszerű technika növeli a termelés hatékonyságát, gyarapítja a nemzeti jövedelmet. Ez pedig egyre nagyobb anyagi

lehetőségeket biztosít a további tudományos kutatások számára, a tudományos munka megbecsülésére. Napjainkban igen nagy szerepet tölt be a tudomány, s túlzás nélkül állíthatjuk, hogy korunk egyik legfőbb mozgató ereje. De az előttünk álló, nagy tudományos célokat egyetlen nép sem képes egyedül, a többi népektől elszigetelten megvalósítani. Ez mindig is a népek közös munkája volt, a jövőben se lehet másképp. A nagy tudományos célok megvalósítása a népek közötti közös tudományos kutatómunkát, a nemzetek közötti együttműködést, az internacionalizmust teremti meg.

Bár a népek között az ilyen jellegű együttműködést ma még sok gátló körülmény késlelteti, a törekvés azonban tagadhatatlanul él az emberiségben. A népeket leginkább az hozza egymáshoz közel, ha megismerik egymás anyagi és szellemi életét, egymás törekvéseiben közös célokat fedeznek fel, s ennek következtében becsülni kezdik egymást. Ehhez a folyamathoz nélkülözhetetlen egymás nyelvének az ismerete.

A kutatások döntő többsége világnyelveken jelenik meg. Különösen nagy irodalom - közötté igen sok tudományos mű - jelenik meg a Szovjetunióban. "A világ könyvtermelésének 20 %-át a Szovjetunió bocsájta ki. A kémia területén megjelenő tudományos művek 30 %-a azovjet forrásművekre hivatkozik." /Melnjikova, L. I. 1970. 35. p./

Tehát a pályakezdő szakember napi és távlati munkájának egyre inkább elengedhetetlen feltétele lesz, hogy szakmai területének minden jelentős eredményéről tájékozott legyen. Hogy a társadalmi igényeknek és a saját igényeinek is eleget tudjon tenni, hogy reményeit valóra tudja váltani, ahhoz legalább két világnyelven kell olyan ismeretekkel rendelkeznie,

hogy az érdeklődési körébe vágó tudományos irodalmat minél magasabb szinten tudja tanulmányozni.

Az 50-es évek vége felé már a szaktanszékek is arról ítélik meg a hallgatók nyelvtudását, hogy mennyire képesek idegen nyelvű szakmunkákat felhasználni. Ha pl. a tanszék a szakdolgozat elkészítésénél idegen nyelvű könyvet, folyóiratot javasol felhasználni, tud-e a jelölt az említett művekből újabb szakismereteket meríteni.

A nyelv azonban nem csupán a tudományokat hivatott szolgálni. Elsősorban kommunikációs eszköz. A nemzetközi érintkezés mind gazdasági, mind társadalmi, mind pedig tudományos téren megköveteli az értelmiségtől, szakembereinktől, hogy ne csak megértsék az idegen nyelvet, hanem idegen nyelven ki is tudják fejezni gondolataikat.

B. Villiam Moulton a "Modern Language Association of Amerika" 1960. december 29-én Philadelphiában rendezett közgyűlésén felszólalásában hangsúlyozta a beszéd és a megértés fontosságát. "A nyelv elsősorban a beszéd és megértés dolga. A csecsemőkoron túl az egész emberiség tud beszélni és a beszédet megérteni, de még a fele sem tud olvasni és írni. Ha a nyelvek kötött szövegeit tekintjük, azt látjuk, hogy csak egy kis részük van írásba foglalva. És a történelemben pillantva, úgy találjuk, hogy az emberiség félmilliótól közel egy millió éve tudott beszélni és a beszédet megérteni, de ennek az időnek csak alig egy-két százaléka alatt tudott írni és olvasni. A dolgok ilyen állásából a nyelvész arra következtet, hogy a nyelv elsődlegesen a beszédnek és a beszéd megértésének a dolga, és csak másodsorban - de semmiképpen

sem szükségszerűen - az olvasásé és az írásé,"

Később felszólalásában elismeri, hogy a kulturális hagyományok nagy eszméi, melyek megismerése az idegen nyelv tanulásának is elsődleges célja, szinte kizárólagosan írásban vannak megörökítve; "és kétségtelenül sértés lenne ezeket" "másodlagosnak" tekinteni". Mindezt figyelembe véve a nyelvtanulás első időszakára elsődlegesnek a beszédtanulást és másodlagosnak az írás-olvasást javasolja. "Idegennyelvi Főbizottságunk megegyezett abban, hogy az alapfokú nyelvtanfolyamokon kezdetben a tanulónak az idegen nyelv hallására és beszélésére kell összpontosítania erejét, és a haladó fokon történő tanításnak is gondoskodnia kell gyakorlati beszédalkalmakról, hogy az idegen nyelvnek már előbb megszerzett hallási- és beszédképességét a hallgató fenn tudja tartani." /B. Villiam Moulton 1963. 162. p./

Mivel a szakembereknek elsősorban ahhoz kell az idegen nyelvek ismerete, hogy az egyre fejlődő tudományokról szóló szakmai cikkeket, tudományos műveket figyelemmel tudják kísérrni, tájékozottak legyenek a tudomány alakulásában, szakmailag ne maradjanak el, ezért túlzás lenne a beszélt nyelvet a mi esetünkben ennyire előtérbe helyezni. Az azonban vitathatatlan, hogy a fejlődésnek már az akkori fokán sem lehetett az egyetemi és főiskolai orosz nyelvoktatásban kizárólag a szakszövegmegértésre korlátozni az oktatást.

Az idegen nyelveknek a beszéd és megértés fokán való tudásán kívül - ugyanebben az időben - egy másik, lényeges kérdés is egyre gyakrabban és intenzívebben kezdte foglalkoztatni a nyelvtanárokat és mindazokat, akik a nyelvoktatásban valamilyen módon érdekelve voltak. Ez a probléma

a kurziv olvasás kérdése volt., "1957 óta fokozatosan növekedik a szakszövegolvasás iránti érdeklődés. Készséggel vezeti be a lektorátus a hallgatók tömegeit a szakszövegolvasás titkaiba a megszabott heti 2 órában. Sajnos e rövid 2 órászkában nem jut idő arra, hogy a beszédkésztséget is ápoljuk vagy továbbfejlesszük. Pedig a jelek arra mutatnak, hogy a szakszövegolvasási készség továbbfejlesztése mellett egyre nagyobb erőt kell fordítanunk a beszédkésztségre" - írja Kiss Erzsébet pécsi vezető nyelvtanár 1960-ban.

Viszont az egyetemeken és főiskolákon az orosz nyelvoktatás lehetőségei semmit sem javultak a korábbi állapotokhoz képest. Maradt a 4 féléven keresztül heti két órában történő orosz nyelvoktatás, ami igen szűk lehetőség ahhoz, hogy a megnövekedett célkitűzéseket valóra lehessen váltani. "Hogy miként fogjuk majd megoldani ezt a már most felködlő újabb feladatot, ma még nem tudjuk" - írja ugyanott Kiss Erzsébet.  
/Kiss E. 1960. 101. p./

Az idegen nyelvoktatás céljában az 1960-ban kezdődő felsőoktatási reform meg is hozta a változást. A reform előtérbe helyezte az egyetemi és főiskolai idegen nyelv oktatás, ezen belül az orosz nyelv oktatási színvonalának és hatékonyságának emelését, a tananyagok korszerűsítését és a módszertani munka javítását is. E reform során új nyelvoktatási programok készültek, amelyek már többnyire feladatként jelölik meg a szakszövegfordításon kívül a beszéd oktatását is.

Valóban nem lehetett már figyelmen kívül hagyni, hogy ezekben az években már hazánkban is jelentős változás következett be az idegen nyelvek iránti érdeklődés, és onnak kap-

csán a nyelvoktatással szemben támasztott követelmények terén is. A Népidemokratikus Magyarország erre az időre már mind politikai, mind gazdasági, mind tudományos vonatkozásban elismert helyet foglal el Európában, de túlzás nélkül állíthatjuk, hogy világviszonylatban is. A tudományt, politikát, kultúrát, gazdasági életünket már nem lehetett eredményesen továbbfejleszteni úgy, hogy ne ismerjük milyen eredményeket értek el ezen a területen más népek és országok. Mindez szükségessé tette, hogy szakembereink között minél többen legyenek olyanok, akik a szakszövegek megértésén túl jól tudnak beszélni is az idegen nyelveken.

Az a körülmény pedig, hogy hazánk a felszabadulás után a szocializmus útját választotta, meghatározta helyzetét a szocialista világrendszerben. Csak úgy képes tovább fejlődni, ha a szocialista országokkal szorosan együttműködik mind politikai, mind gazdasági, mind kulturális tekintetben. Ehhez pedig a szakembereknek elsősorban az orosz nyelv alapos ismeretére volt és van ma is szükségük.

Ezek a törekvések gyakoroltak hatást az egyetemi és főiskolai reformra, amikor a reformprogram kettős célkitűzését megfogalmazták. E kettős célkitűzés a szakirodalom olvasását és a meghatározott témakörben való beszéd tudást jelölte meg elérendő feladatul.

E célkitűzést általában szükségesnek és időszerűnek tartotta mindenki. Az lett a közfelfogás, hogy korszerűnek csak az a nyelvoktatás tekinthető, amely nem a passzív megértésre, hanem az aktív nyelvtudás elsajátítására törekszik. "Ennek figyelembevételével az Idegennyelvi Szakbizottságban

- hosszú viták után - a korszerűség követelményét így fogalmaztuk meg: az idegen nyelvoktatás célja, hogy a hallgatók képesek legyenek

a/ idegen nyelvű szakirodalmi szövegeket olvasni, megérteni és azokat szakmai munkájukban felhasználni,

b/ tudjanak a tananyagban megjelölt szakmai vagy köznap témákról idegen nyelven egyszerű beszélgetést folytatni." /Suara R. 1969, 681. p./

Hogy e kettős célkitűzés - mely miniszteri utasításban soha, mind a mai napig nem szerepelt, - a Magyarországon jelenleg is érvényben levő nyelvoktatás keretein belül mennyire volt reális, azt ma már minden egyetemen és főiskolán oktató nyelvtanár tudja. A lektorátusok azonban megkísérelték a lehetetlent is, minden igyekezetet latbavetettek, hogy megvalósíthassák ezt a kettős célkitűzést. Egyébként ezekben az években már egyre jobban előtérbe kerül az általános-, a középiskolai és az egyetemi orosz nyelvoktatás eredményességét szolgáló módszertani kutatás is. Sok módszertani cikk, tanulmány jelenik meg, egyre sűrűsödnek a nyelvoktatással foglalkozó ankétok, konferenciák. S aligha múltott el konferencia, értekezlet anélkül, hogy szóba ne került volna az aktív nyelvtudás kérdése. "Nem egy ankéton kifejezésre jutott, hogy helytelen volna az orosz nyelvoktatást kizárólag csak a fordítási gyakorlat szempontjának alávetni és figyelmen kívül hagyni a nyelvtanulás általánosan művelő jellegét. A nyelv társadalmi jelenség, az érintkezés, a gondolatközlés, a harc és a fejlődés eszköze. Ugy kell, tehát megszervezni a nyelvoktatást, hogy a hallgatók ne csak szűkebb szakterüle-

tükön tudják az élő orosz nyelvet használni" - írja Légrádi Gyula főiskolai vezető lektor. /Légrádi Gy. 1960. 77. p./

De a cikkben ott találjuk a kétkedést is arra vonatkozóan, hogy megvalósítható-e ez a célkitűzés. "A nyelvtanárnak az I. félév első időszakában kétszeresen körültekintően, a hallgatók különböző előképzettségét szem előtt tartva kell a tanítási órát megszerveznie. Számolni kell ugyanis azzal, hogy a sokévi nyelvtanulás ellenére sokmindent előlről kell kezdeni. Nem egységes a kiejtés, a szó- és nyelvtani ismeret, a szakirányú fordítás pedig új feladatként áll a hallgatók előtt." /Légrádi Gy. u.o./

Állítását a felmérő dolgozatok eredményével indokolja. "116 hallgató közül 94 teljesen eredménytelenül dolgozott, és csupán 6 hallgató fordított kifogástalanul. Alig jobb a helyzet a függő esetben lévő jelzős főnév szerkezeténél is, ahol 80 megoldatlan esettel találkozunk; az igenév képzését 56 hallgató nem tudta - még csak részben sem - elvégezni. Legbiztosabb ismeret a formális igeragozásnál állapítható meg, ahol 58 helyes megoldást találhattunk. Nem sokkal marad alatta a névmás függő esetére adott válasz sem, 53 a jó megoldások száma. Elgondolkoztató számarányt mutat a hallgatók alapszókincsének hiányos volta. Csupán 15 hallgató ismerte a 4 gyakran előforduló főnevet, 19 a melléknévet és ugyanannyi az igét /ház, haza, forradalom, hős; nagy, öreg, fehér, szocialista; beszélni, építeni, harcolni, segíteni/" /Légrádi Gy. u.o./

Megállapítja még, hogy a hallgatók formális tudása jobb, mint a nyelvtani ismeretek mondatbeli alkalmazásának képessége.



Az itt említett példákból pedig világosan láthatjuk, mennyire hézagos volt az a formális nyelvtani tudás is, amivel a középiskolákból kiléptek a leendő egyetemi hallgatók 1960-ban.

A cikk írója utal még Bulgária és Csehszlovákia főiskoláira, ahol 4 féléven át heti 2 órában oktatják az idegen nyelvet. Az oktatás célja ezekben az országokban oroszról az aktív nyelvhasználat, szakmai szakszövegben kifogástalan jártasság. A második idegen nyelvből azonban már itt is csak passzív nyelvtudást követelnek meg, és pedig a szakszöveg olvasását. Hogy Bulgáriában és Csehszlovákiában mennyire könnyebb megvalósítani az orosz nyelv aktív tudását, ezt minden nyelvtanár tudja, hiszen a cseh, de különösen a bolgár nyelv nemcsak szláv nyelv, de nagyon hasonlít is az oroszra. A magyar nyelv azonban sem szókincsét, sem nyelvtanát tekintve nem rokon egyetlen szláv nyelvvel sem, tehát a magyar egyetemi hallgatók részére annyira idegen nyelv az orosz, mint a bolgár vagy cseh hallgatók számára az angol vagy német nyelv.

Mindezek ismeretében az egyetemi nyelvtanárok jelentős része mégis az aktív nyelvtudás szükségességét hangsúlyozta, s még évekig sok erőfeszítést tettek annak érdekében, hogy megvalósítsák a kettős célkitűzést. Tették ezt annak tudatában, hogy a műveltségi színvonal egyik hathatós tényezője az idegen nyelvek tudása, amelyek birtokában nemcsak az idegen népek kulturális és tudományos eredményeit ismerhetjük meg, hanem önmagunk értékeit is meg tudjuk ismertetni a haladó világgal. S a megszerzett nyelvi műveltség alapjainak megerősítésére, betetőzésére nagymértékben az egyetemi nyelvoktatás hivatott.

A külföldi példák is arra ösztönözték az egyetemeken és főiskolákon oktató nyelvtanárokat, hogy mindent elkövessenek az orosz és a többi idegen nyelv minél intenzívebb oktatásáért. A nyugatnémet metodika legnagyobb tekintélye, A. Bohlen is azt hangsúlyozta a Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes 1962. IV. hó 24-28 között tartott bécsi kongresszusán, hogy "a kis nemzetek oktatásügyében /ha az anyanyelv nem világnyelv/, az élő idegen nyelvek tanításának sokkal nagyobb teret kell adni, mint azokban az országokban, ahol az anyanyelvnek is világjelentősége van" /Kosaras István 1962. 412. p./

A Szovjetúnióban 1961-ben a Minisztertanács határozata biztosította a szakemberek idegen nyelvi képzéséhez szükséges anyagi feltételeket. E szerint 8 féléven keresztül heti 2 órában, vagy 4 féléven keresztül heti 4 órában oktatják az idegen nyelvet, mivel a minisztérium 240 órában állapította meg azt a minimumot, amennyit az idegen nyelvek oktatására a felsőoktatási intézményekben biztosítani kell. /Inosztránnije jozaki vskole 1961. 17. p./ Pedig az orosz nyelv maga is világnyelv, a hatvanas évektől kezdve egyre inkább az lett, és mindinkább növekszik azoknak a száma a külföldi országokban, akik orosz nyelvet tanulnak.

Azonban a beszédfojú nyelvtudás elsajátítása, különösen olyan országokban, mint hazánk is, ahol az anyanyelv nem rokon a szláv nyelvekkel, nagyon munka- és időigényes folyamat. "A nyelvvoktatásban mindennapos gyakorlás nélkül komolyabb eredményt elérni nem lehet." /Dr. Balogh István 1964. 150. p./

Az 1960-as reform nálunk az elkövetkező évekre kedve-

zötlenebb körülményeket teremtett az idegen nyelv oktatása számára. Nagyon sok karon - így a József Attila Tudományegyetem Természettudományi Karán is - eltörölték a vizsgakötelezettséget. Helyette a hallgatók félévenként gyakorlati jegyet kaptak, amelyet azonban sok helyen - a kari tanácsok döntésétől függően - nem számítottak bele a tanulmányi átlagba. Sok helyen - így a József Attila Tudományegyetemen is - a hallgatók túlterheltségén ismét csak a nyelvi órák rovására igyekeztek enyhíteni: megbolygatták az orosz nyelvoktatás órákeretét, a korábbi 4 félévről 3 félévre csökkentették. Így a tantervi órák száma 90-re csökkent.

Ezzel a legtöbb intézményben hivatalosan is kifejezésre juttatták, hogy csupán mellékes tárgynak tekintik az orosz és az idegen nyelveket. Ennek köszönhető, hogy egyes helyeken még a lektorátus vezetője is kénytelen volt beismerni, hogy "a lektorátusok nem helyezhetők a szakmai tanszékekkel egy szintre". /Kiss Erzsébet 1963. 685. p./

"Végeredményben az a helyzet állott elő, hogy a felsőoktatási intézményekben a hatékonyabb és korszerűbb nyelvoktatás tárgyi és szervezeti feltételei csak igen alacsony színvonalon vannak biztosítva. De ennél talán még sajnálatosabb az a körülmény, hogy nincsen kodifikálva az idegen nyelv tanulásának helye és szerepe a felsőoktatási rendszerünkben. Vagyis nem történt világos, hivatalos állásfoglalás abban a kérdésben, hogy nemzetközi tudományos, gazdasági és kulturális kapcsolataink, valamint a szakemberek szakmai fejlődése érdekében méltányos és szükséges, hogy az idegen nyelvek tanulását a szakmai képzés és képzettség szerves részeként kell

tekinteni". /Suara R. 1969. 17. p./

Ebből adódott, hogy a nyelvoktatás célját hosszú időn keresztül a különböző egyetemeken különbözőképpen határozták meg. "A nyelvoktatásnak napjainkban csak az lehet az elsődleges célja, hogy elősegítse a más nyelvet beszélő egyének egymással való közvetlen nyelvi érintkezését; lehetővé tegye, hogy idegen emberek szóban ki tudják fejezni egymásnak gondolataikat, tudjanak egymással beszélgetni." /Banó István 1964. 1113. p./

Ez az igény természetesen nem volt ellentétben azzal a ténnyel, hogy soha egy pillanatra se szűnt meg az idegen nyelvi szövegek olvasásának, megértésének, fordításának, illetve gondolataink idegen nyelven való kifejezésének a jelentősége. Az idegen nyelvi szövegek megértésének nem akadálya, hanem a legtermészetesebb kiinduló pontja az idegen nyelv szóbeli megértése, illetve gondolatainknak idegen nyelven történő, szóban való kifejezése.

Ennek megfelelően Banó István a Ped. Szemle 1964. évi 12. számában megjelent cikkében így határozta meg az idegen nyelv oktatásának célját: "A szóbeliség tehát elsődleges úgy is mint a nyelvoktatás célja /mindenkinek elsősorban erre van szüksége/, és mint kiindulási alap is nélkülözhetetlen/erre kell és lehet alapozni a nyelvoktatás differenciáltabb formáit/"

Az egyetemeken - így pl. az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen is - az aktív nyelvtudás mellett foglaltak állást. "Ahhoz, hogy lépést tarthassunk a fejlődéssel, fokozni kell az alkalmazott nyelvészeti és módszertani kutatásokat. A beszéd

és a hallás utáni megértés fontosságát nem csupán a növekvő nemzetközi személyes kapcsolatok, a modern hírközlő eszközök megértése és hasonló gyakorlati szempontok indokolják, hanem a tudományos nyelvészeti és pszichológiai kutatások eredményei is. A nyelv elsősorban a szóbeli gondolatközlés eszköze. Ebben a kérdésben egységes a felfogás a szocialista és a nyugati szakirodalomban. A nyelvoktatás döntő tényezője a beszédgyakorlat, az elméletek megszerzését pedig csak segéd-eszköznek kell tekinteni. Az idegen nyelv teljesértékű tudása csak az élő beszéd alapján lehetséges, a jó íráshoz és olvasáshoz is elsősorban beszélni kell megtanulni." /Serény Andor 1963. 451. p./

Később bírálták a Művelődésügyi Minisztérium 70/1957. sz. utasítását is, mivel az egyoldalúan csak a szakszövegfordítást állítja követelményként a vizsgázó hallgató elé, "A főiskolai hallgatónak mind a szakszövegolvasás, mind az élő beszéd területén olyan komplex ismeretekkel és készségekkel kell rendelkeznie, hogy ezen ismeretek és készségek birtokában szabadon tudjon olvasni, sőt bizonyos korlátok között beszélni is az idegen nyelven. Ebből következik, hogy a nyelvtanulás két önálló, de mégis egymással összefüggő oldalát kell szem előtt tartani: az olvasást és a beszédet."

/Major Ferencné 1969. 473. p./

Az Építőipari és Közlekedési Műszaki Egyetemen szintén igen fontosnak tartották az idegen nyelvek beszédfokú elsajátítását. Hangoztatták, hogy nélkülül elképzelhetetlen az az egészséges tudományos tapasztalatcsere, amelyik hivatott a tudományok gyorsütemű előbbreviteléhez. "A nemzetközi érint-

kezés mind gazdasági, mind társadalmi, mind pedig tudományos téren megköveteli értelmiségi szakembereinktől, hogy ne csak megértsék az idegen nyelvet, hanem idegen nyelven ki is tudják fejezni gondolataikat. Ezért vált a nyelvi programviták során egyik központi kérdéssé a beszédkészség fejlesztésének problémaköre. E viták tükrében világosan rajzolódik elénk az egyetemi nyelvoktatás célkitűzése. A szűk kétórás keret mellett sem elégedhetünk meg pusztán passzív tudásra épülő, nyelvismerettel /passzív szövegmegértéssel/, hanem keresni kell az aktív készségek fejlesztését előmozdító utakat."

/Marsoy Lujza 1964., 89. p./

Ez esetben már némi utalást is találunk arra vonatkozóan, miként lehetne megoldani a kettős célkitűzést, - az említett szűk órakereten belül. A cél eléréséhez vezető utat a grammatikai és lexikai munka szorosabb egységbefoglalásával tartják megvalósíthatónak.

De előfordultak egészen szélsőséges néztek is, amelyek teljesen szokatlan szempontból közelítettek a nyelvtanulás célkitűzései felé. Hajzer Lajos a Pécsi Tanárképző Főiskola tanársegédje - egyébként igen érdekes módszertani cikkében - így fogalmazta meg a mai kor emberének az idegen nyelvekkel szembeni igényét: "Igen örömdetes, hogy az idegen nyelvet oktatók nagy részét sikerült meggyőzni ama tényről, hogy az idegen nyelv élő jelenség, amely a XX. század második felében nem arra való, hogy négy fal között élő beteg lelkek tápláléka legyen egy Fauszt avagy egy Jevgenyij Anyegin izlelgetése során. A kapuk megnyiltak a világ minden tája felé. Korunk gyakorlati nyelvtudást igényel, korszerű nyelvi anya-

got, amely mai, új, hasznos, és felhasználható a tudományos intézetekben éppúgy, mint a külföldi utazások felejthetetlen perceiben." /Hajzer Lajos 1966., 435. p./

Az egyetemek is sürgetni kezdték a nyelvoktatás színvonalának emelését, egyre nagyobb, tökéletesebb nyelvtudást követeltek a hallgatóktól a nyelvi tanulmányok befejezése után. A Természettudományi Karok programjai az 1965-ös évben már a vizsgakövetelmények megállapításánál is figyelembe vették a kettős célkitűzést, a vizsgán már megkövetelik orosz nyelvből is a beszéd fokú tudást. Vizsgakövetelmény orosz nyelvből:

"A nyelvi tanulmányok befejezésekor a hallgatónak:

tudnia kell a hangtani szabályokat gyakorlatilag alkalmazni /helyes kiejtés, hangsúly, beszédritmus/;

ismernie kell a szakszövegekben és beszélt nyelvekben leggyakoribb mondat szerkezeteket /egyszerű és összetett mondatok, személytelen mondat, szenvedő szerkezet, igeneves szerkezetek, stb./, a mondaton belüli szókapcsolatokat /eset- és időhasználat/, szerkezeti műveleteket, valamint az ezekkel összefüggő alaktani jelrendszert, s ezek birtokában tudnia kell eredeti szakszövegeket szóban és írásban idegen nyelvről magyarra fordítani;

tudnia kell mindennapi tárgykörből vett témákról, továbbá a szakszöveggel kapcsolatos témákról egyszerű beszélgetést folytatni,

A nyelvi kollokvium követelmény /azok számára, akik nyelvi tanulmányaikat korábban akarják befejezni/:

Írásbeli vizsgán: szótár segítségével 2 óra alatt

1800 betűhely terjedelmű szakmai jellegű szöveg helyes magyarsággal történő lefordítása.

Szóbeli vizsgán: 20 perc felkészülési idő alatt elolvasott 1200 betűhely /20 sor/ terjedelmű szakmai jellegű szöveg szótár nélküli megértése, arról magyarul szóban tartalmi ismertetés adása, továbbá a szöveggel kapcsolatos kérdésekre orosz nyelven válaszolás. /A szöveg megértését orosz nyelven feladott kérdésekkel, orosz nyelvű tartalom-mondással vagy fordítás formájában kell ellenőrizni./ A tanult témakörök egyikéről nyelvtanilag helyes beszélgetés folytatása."

/A Természettudományi Karok programjai 1965. 71. p./

Mint a fenti vizsgakövetelményekből kiderül, igen komoly orosz nyelvi tudást követelt az egyetem a nyelvi tanulmányok befejezésekor. Viszont a nyelvtudás megszerzését szolgáló körülmények nemcsak nem javultak a reform után, de még inkább romlottak. A Művelődésügyi Minisztérium kiadta a 48719/1964. VI. sz. rendelkezést, amely a tanárképző főiskolák tantervével kapcsolatban előírja: "Az a hallgató, aki megfelelő felkészültséggel rendelkezik és jeles gyakorlati jegyet ér el, az orosz nyelvből már az első félév után kollokviumot tehet. A sikeresen kollokvált hallgató mentesül az orosz nyelv további tanulása alól."

"A rendelkezés ezzel lényegében a hallgatók középiskolai tanulmányait szentesíti, hiszen a főiskolai orosz nyelvoktatás célja a hallgatók szaktárgyuknak megfelelő nyelvi továbbképzése, erre pedig az általános pedagógiai és lélektani szakszövegek fordítása után csak a II. és III. félévben kerül sor". /Riesz Béla 1965. 561. p./



Erre a - főiskolákra vonatkozó - rendelkezésre igen gyorsan reagáltak az egyetemek is. Mint láthattuk az idézett "Természettudományi Karok Programjai"-ban az egyetemen is már 1965-ben érvényben volt a korábbi vizsga lehetősége, s így a hallgatók mentesültek az orosz nyelvi gyakorlatokon való további részvétel kötelezettsége alól. Az egyetem vezetői ezt az engedményt a hallgatók túlterhelésének enyhítésével indokolták.

A hallgatók mind nagyobb számban igyekeztek élni a lehetőséggel, sokan már a második félév végén levizsgáztak oroszból, így sokan el sem jutottak a szakszövegfordításig, mivel ekkor még az I. és II. félév anyagát az "Egységes Orosz Nyelvi Jegyzet" képezte, amely korántsem nevezhető szakszöveggyűjteménynek.

Mivel ez a rendelkezés erősen kétségessé tette a vizsgakövetelményekben megszabott orosz nyelvi tudás realizálását, érthető, hogy az egyetemeken oktató tanárok idegenkedve fogadták. Sokan adtak hangot kétségeiknek az eredményeket illetően.

"Az egyetemi tervben megjelölt feladatok elérését az adott körülmények között csak abban az esetben lehet maradéktalanul teljesíteni, ha az előírt 4 félév lehallgatását kötelezővé tesszük, vagyis a korábbi kollektíválás lehetőségét kizárjuk." /Hadas Ferenc 1960., 764. p./ Amennyiben teljesen mégsem lehetne visszaállítani a kötelező 4 féléves gyakorlatot, akkor korlátozni kellene az elővizsgázás lehetőségét. Csak a "jeles" és "jó" eredményt elért hallgatókra kellene korlátozni, vagyis a gyakorlati jegytől kellene függővé tenni.

A hallgatók túlterhelését /az 5 éves képzés mellett/ nem a nyelvvizsga korábbi lehetőségének fenntartásával kell enyhíteni.

Pozitív változás azonban nem történt az egyetemi orosz nyelvoktatás színvonalának emelésére. "A felsőfokú nyelvi képzés elsődleges feladata, hogy jártassá tegyen a szakszövegolvasásában. Sok tényező szól amellett, hogy másodlagos feladatként a középiskolában már megszerzett aktív nyelvtudást ápoljuk, esetleg fejlesszük. Legfőbb gátja ennek a felsőoktatási intézmények nyelvi óraszámára. Emelni kell az óraszámot. A mostani heti két órában nem lehet passzív szakmai nyelvtudást adni és aktív nyelvtudást ápolni." /Kiss Erzsébet 1963. 685. p./

Ennek volt köszönhető, hogy nem ritkán az orosz nyelvet oktató tanár kénytelen volt a munka eredménytelenségét is elismerni. "Az egyetemi nyelvoktatás gyakorlatában igen ritkán tudja a tanár a hallgatókat arra a magas fokra eljuttatni, hogy köznyelven és szakmája nyelvén is kifogástalanul ki tudja fejezni magát. Meg kell elégedni azzal, ha ki tud fejleszteni egy - a hallgató szakához illeszkedő - aktív köznyelvi, vagy legfeljebb szakjellegű beszédképességet és egy, a nyelvnek magának ezen a szintjén túlhaladó, de ugyanakkor passzív szakszövegmegértési képességet." /dr. Tóth Mihályné 1965. 479. p./

Míg a Szovjetunióban az idegen nyelvek oktatását a művelődéspolitikai élvonalába emelték, addig más országokban mind az orosz, mind a többi idegen nyelv oktatását egyre inkább mellékesnek kezdték tartani. A felsőoktatási intézmények előírják ugyan az orosz /és esetleg még egy nyugati/ nyelv tudását, meghatározott követelményeket állítanak a nyelvtudás

igazolását vizsgához is kötik, megszabva a vizsga letételének végső határidejét, de nem teszik kötelezővé az egyetemi és főiskolai nyelvi órák látogatását, bár szervezett keretek között erre lehetőséget is biztosítanak. Ezt abból az elgondolásból teszik, hogy így nagyobb önállóságot és az önálló tanulásra több időt biztosítanak a hallgatók számára, s ugyanakkor felelősségüket is növelik.

Ilyen irányú intézkedésekre először Csehszlovákiában került sor, ahol ezt a szervezeti formát az 1963/64-es tanévben ki is próbálták.

A prágai vegyipari főiskolán a felsorolt indokok alapján az 1963/64. tanévtől kezdve bevezették, hogy a hallgatók nem kötelesek a nyelvoktatási órákra járni, a leckeönyvbe sem kell az idegen nyelvet felvenni, ellenben az orosz nyelvből az I. év végéig, a második idegen nyelvből /elsősorban angolból vagy németből/ pedig a II. évfolyam végéig kell vizsgáznunk. A korábbi vizsgakövetelmények továbbra is érvényben maradtak. Ennek megfelelően az idegen nyelvi tanszékek meghírdették a fakultatív nyelvgyakorlatokat. Amennyiben ezt a hallgató igénybe kívánja venni, felveheti a leckeönyvébe, de ebben az esetben a nyelvórák látogatása is kötelező. Amennyiben a hallgató az előírt határidőre a nyelvvizsgáját nem teszi le, akkor ezt követően két féléven át - az oroszból a III-IV. félévben, a második idegen nyelvből az V-VI. félévben - kötelező nyelvórákra járnia, és az év végi vizsgaidőszakban vizsgáznia. Az I. illetve a II. évfolyamon, az úgynevezett "kedvezményes" évben, a hallgató tanév közben is vizsgázhat. A tanszék kéthavonként tart vizsganapokat. Ezzel a rendes vizs-

gaidőszak terhelésén is igyekszik könnyíteni. /Ondra J.  
1964/65. 194. p. és Náhliková V. 1964/65. 206. p./

Magyarországon a nyelvi órák kötelező vagy fakultatív látogatásának előírása a 3/1969. MM sz. rendelet értelmében a kari vagy főiskolai tanács hatáskörébe tartozik. Ennek következtében sokhelyütt - így a József Attila Tudományegyetemen is - a hallgatói túlterhelés csökkentésének legkönnyebben végrehajtható módját a nyelvi órák kötelező látogatásának megszüntetésében látták.

A hallgatók, látva az állami vezetés részéről a nyelvi óráknak ilyen mellékes tárgyként való kezelését, maguk is elősorban a nyelvtanulás háttérbe szorításával igyekeztek könnyíteni magukon.

"Nyelvet nem lehet úgy tanulni, hogy heti két órára készülök. Nyelvet csak szigorúan következetes, naponként irgalmatlan vasfegyelemmel végrehajtott munkával lehet elsajátítani." /Jausz Béla 1965. 55. p./

Igy az a hallgató, aki még azon a heti két órán sem vett részt, és hónapokig egyáltalán nem is foglalkozott az orosz nyelvvel, nemhogy nem gyarapította a tudását, de még azt is elfelejtette, amit a középiskolában jól vagy kevésbé jól már megtanult. Pedig ahhoz, hogy a nyelvtudás a szakszövegek megértésére is kiterjeszthető legyen, a hallgatónak igen sok új nyelvtani és lexikai ismerettel kell bővítenie a meglévő nyelvtudását.

Akadtak ugyan a nyelvtanárok között is olyanok, akik azt a nézetet vallották, hogy a szakszövegfordításhoz is elegendő az a nyelvtudás, amely a mindennapi, beszélt nyelv meg-

értéséhez szükséges. "Bárhogy is ítéljük meg, a szakszöveg csak egy esetben jelenthez nyelvi nehézséget: ha a tanuló a nyelv által kifejezett tudományos fogalmaival, problémájával nincs tisztában. Akit megtanítottunk beszélni, érteni, olvasni és írni, az nem lát különösebb nehézséget abban, hogy a magyarul már áttanult politikai gazdaságtan kérdéseiről idegen nyelven beszéljen, vagy ilyen szövegeket olvasson."

/Fülel-Szántó E., 1967., 465. p./

Az oktatók többsége azonban a szakszövegoktatás kezdetétől fogva mindig azt vallotta, hogy a szakszövegtanulás a nyelvtanulásnak egyik speciális ágazata. Ezt a nézetet látszik igazolni E. A. Macievszkaja véleménye is, melyet a miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa által szervezett konferencia 1971. V. 27-én megtartott plenáris ülésén mondott el: "Ahhoz, hogy a hallgatót megtanítsuk idegen nyelvről anyanyelvre szakszöveget fordítani, meg kell vele értetni azokat a nehézségeket, amelyek az egyes mondatrészek lefordításakor előfordulnak, s ami a legfontosabb, meg kell őket tanítani a tudatos mondatelemzésre. A tudatos mondatelemzés alatt nem azt a képességet értjük, hogy a hallgató meg tudja nevezni az egyes mondatrészeket, hanem meg tudja állapítani azok funkcióját, körül tudja határolni az egyes beszédrészeket, kapcsolataikat a többi mondatrészszel, és az egymástól való kölcsönös függésüket. Ez azért lényeges, mert a nyelv nem egy véletlen, az elszigetelt nyelvtani jelenségeknek nem egy véletlen, kaotikus gyűjteménye, hanem egy szabályos egység, ahol a jelenségek egy egységes egésszé kapcsolódnak össze, függenek egymástól és feltételezik

egymást." /Macievszkaja, E. A. 1972. 288. p./

Hasonló véleményének adott kifejezést Sábásova, L. N., nyelvtanár is /Perm/ az 1970-ben Leningrádban tartott főiskolai konferencián. "A szakszöveg teljes megértése, vagyis, hogy önállóan jussanak információhoz a szakmai téma területén, csak a terminológiai minimum elsajátítása révén lehetséges, mivel a tudományos irodalom lexikája alapján véve terminológiai jellegű, a terminusok pedig magukba foglalják az információ fő részét /szaknyelvi szakkifejezések/." /Sábásová, L. N., 1970. 47. p./

Ahhoz, tehát, hogy a hallgatók a szakszövegek megértéséhez, fordításához eljussanak, igen sok új, a középiskolai orosz nyelvi tananyagtól eltérő alaktani és mondattani nyelvtani anyagot kénytelenek megtanulni. Ezeket az ismereteket csakis a nyelvi órákon tudják megszerezni, mivel ilyen jellegű nyelvtankönyv Magyarországon jelenleg nincs. A szükséges ismeretek megszerzéséhez rendkívül fontos, hogy legalább azon az - igen szűkreszabott - heti 2 órás gyakorlaton igénybe vegyék a tanár segítségét.

A nyelvórákon való részvétel fakultatív lehetősége nagymértékben csökkentette annak a célnak a megvalósítását, hogy a leendő szakemberek megtanuljanak munkakörükbe vágó szakszöveget fordítani. Érthető, hogy az érintett és egyetemén fokon oktató nyelvtanárok egyhangúan kifogásolták, - sőt kifogásolták jelenleg is - a fakultatív óralátogatást engedélyező határozatokat.

"Az idegen nyelv sikeres tanulása nem csupán ismeretek, hanem túlnyomórészt készségek elsajátítását igényli, s e készsé-

ségek csak rendszeres és tudatos gyakorlással szerezhetők meg. Erre pedig csak akkor van lehetőség, ha a hallgatók rendszeresen résztvesznek a gyakorlati nyelvórákon." /Suara R., 1969., 681. p./

A szovjet tudomány és technika nagyütemű fejlődése, a világűr meghódításában elért nagy sikere, a világ politikai életének alakításában jelentkező egyre döntőbb szerepe széleskörű érdeklődést ébresztettek világviszonylatban is az orosz nyelv iránt.

Még az USA-ban is megnőtt az érdeklődés az orosz nyelv iránt. Az első szovjet szputnyik fellövése után törvényrendeletet hoztak "az oktatás átszervezésére a védelem érdekében" /NDEA/. Ezért az USA kormány nagy összegeket bocsájtott a rendelkezésére, többek között, az orosz nyelv oktatására is. /Melnyikova, L., I., 1970., 35. p./

Mig korábban csak a szépirodalom a gazdag orosz történelmi múlt megismerése kedvéért, vagy esetleg szlavisztika művelése érdekében tanulták meg az oroszot, ma már elsősorban a Szovjetunió tudományos eredményei, az új társadalmi rend építésének sikerei, a nemzetközi kapcsolatok kiszélesítése motiválják az orosz nyelv iránti érdeklődést. "Angliában az 1967/68. tanévben 890 iskolában tanítják az oroszot, ezek közül 500 iskolában első idegen nyelvként. Ausztriában 1967-től lehet az iskolában első idegen nyelv az orosz" /Kosztomárov 1967., 138. p./

Nálunk is állandóan emlegetik az orosz nyelv fontos szerepét. Nálunk az orosz és az idegen nyelvek tudása jóval több, mint műveltség kérdése: népgazdasági érdek. /dr. Hegedüs

József 1964., 435., p./

"A kutatóknak az orosz nyelv és az angol nyelv olyan fokú ismeretével kell rendelkezniük, hogy idegen nyelvű szakszöveget nehézség nélkül tudjanak olvasni és bizonyos beszéd-készséggel rendelkezzenek." /Dr. Szalai István 1964., 198., p./

Az 1967-ben megtartott első "Országos Orosznyelv-oktatási Konferencián Lugossy Jenő miniszterhelyettes megnyitó szavaiban a következőket mondta: "Nyelvoktatási rendszerünkben az orosz nyelv elsődleges és központi helyet foglal el. Az orosz nyelv eredményes tanításával olyan kulcsot adunk fiatalságunk kezébe, amely megnyitja előttük a világméreteken történő tudományos, technikai, kulturális tájékozódás és tájékoztatás, az alkotó együttműködés lehetőségeit. Az orosz nyelv tanulásával fiataljaink és dolgozóink egy világnyelvet tanulnak, az ENSZ, az UNESCO és más számos nagy nemzetközi szervezet egyik hivatalos nyelvét, olyan világnyelvet, amelynek a tanulása egyre szélesebb körűvé válik a kapitalista országokban is.)

Oktatáspolitikánk elsőrendű célkitűzése, hogy az orosz nyelvi oktatásunkat - korszerű tantervekkel, tanítási eszközökkel és módszerekkel, a nyelvtudás nagy gyakorlati - művelési - nevelési jelentőségének tudatosításával - minden oktatási intézményben és formában egyre eredményesebbé tegyük."

/Lugossy Jenő 1967., 138. p./

Az elért eredmények azonban a fenti időben, - de még napjainkban sem, - nevezhetők igazán kielégítőnek. Az egyetemeken és főiskolákon nyelvvizsgát tett hallgatók orosz nyelvi tudása még nem fedi teljes mértékben a követelményeket.



Ennek több oka van. A legfőbb természetesen még mindig azokban a kezdeti nehézségekben gyökerezik, amelyek a magyarországi orosz nyelvoktatás "hős korára" voltak jellemzők. Még mindig nem kristályosodott ki az orosz nyelvoktatásnak olyan módszertana, aminek alapján az általános- és középiskolák tanulói szilárd nyelvi alapokat szerezhettek volna. Bár kezdetől fogva voltak, és napjainkban egyre többen vannak azok a tanárok, akik élethivatásnak tartják a mindennapi oktatómunkájuk mellett azoknak az új módszereknek a kutatását is, melynek segítségével ifjúságunk majd el is tudja érni nyelvtudás terén a kitűzött célt, de még szép számmal oktatnak olyan tanárok is, akik félnek az újtól, és görcsösen ragaszkodnak a régi módszerekhez.

"Megnyugtató tény, hogy a régi olvastató-fordítottó módszer, a szavak olszigetelt kérdezése - a számonkérés egyik főrészeként - mint elavult módszer bukkan fel már, csupán elvétve, nem szakszerű helyettesítés esetén. ... Idegen nyelvet csak idegen nyelven lehet tanítani, Európa, - sőt világszerte ezen elv mellett foglalnak állást a nyelvtanárok, és gyakorlatban is ezt igyekeznek megvalósítani. A beszédközpon-túság, az orális előtérbe helyezését vitte általános gyakorlatba megyénk tanárainak mintegy 40 %-a. A többi is ismeri az elvet, de orosz nyelvtudása, nyelvtani ismerete, a folyamatos élőbeszédben jelentkező gátlásosság, a tankönyv szövegéhez való görcsös ragaszkodáshoz köti.

Egyes iskoláink elérik az országos szintet, az országos versenyek győztesei ezekből kerülnek ki. Másutt viszont az olvasás-fordításnál, legjobb esetben a leckék után fel-

sorolt kérdések felhasználásánál tartanak, nem alkalmazzák a meglévő szókincset a gyakorlati életre, a tankönyv áll a középpontban." /Lénárt József 1968. 25. p./

Ez az 1968-ban elhangzott szakfelügyelői megállapítás nem nagy reményekre jogosít bennünket a még ezután egyetemre kerülő hallgatók nyelvi tudását illetően sem, hiszen akik 1968-ban az általános iskola V. osztályában "a többi" 60 %-hoz tartoztak, még 1975-ben is hiányos alapismeretekkel lépnek az egyetemre! Hát még mennyi nehézséggel kellett megküdeniük azoknak a tanároknak, akik az egyetemi orosz nyelvoktatás beindulásától kezdve dolgoznak azért, hogy az egyetemre lépő, igen formális és labilis nyelvtudással rendelkező hallgatókat megtanítsák a nyelvnek egy magasabb fokú művelésére, a szakszövegfordításra!

"Nem tudom, hogy ma hogy áll a helyzet, de annak idején általános tapasztalat volt, hogy a középiskolából kikerült diákok - jeles és kitűnő bizonyítvánnyal a zsebükből - kitűnően ismerték a nyelvtan összes különlegességeit, cafrangjait, de gyakran fogalmuk sem volt az alapvető nyelvtani jelenségekről. Darabokban, szilánkokban élt bennük a nyelvtan, nem állt össze szerves rendszerre, egységes egésszé." /Varga Dénes 1965. 97. p./

Ugyancsak erről az időszakról a következőket írja Hajzer Lajos tanársegéd: "Éppen a nyelvtani tudatosítás miatt elég gyenge a tanulók analógia-érzéke." /Hajzer Lajos 1966. 59. p./

Megállapítását példával is illusztrálja. A tanári szakon felvételiző hallgatók nem tudják a gyakorlatban alkalmazni a keltezés kifejezését. Tudják ugyan a gimnázium IV. osztályos

tankönyvében szereplő példákat, de már a saját születési dátumukat nem tudják oroszul megmondani. Az orosz nyelvnek 8 éven át tartó tanulása alatt sem jutottak el az általánosításig, hogy az -án, -én dátumragot az orosz előljárószó nélküli birtokos esettel fejezi ki.

Tóvölgyi Henrik 1968-ban szintén a szükséges gyakorlás hiányának tulajdonítja, hogy az orosz nyelv 8 évi tanulása után sok elsőéves hallgató még nem tudja helyesen ejteni a kemény és lány "i"-t, ami pedig komoly hiba, mert gyakran értelemzavart is okozhat. Ugyancsak problémát okoz a kemény és lány mássalhangzók ejtése is, stb. /Tóvölgyi Henrik 1968. l. p./

Az egyetemeken még ma is mint reális valósággal kell számolni a 8 évi orosz tanulás után is hiányos nyelvi ismeretekkel érkező hallgatókkal. "Oktatási körülményeinket a nyelvoktatásra jutó alacsony óraszám és a hozzánk kerülő hallgatók többségének alacsony szintű nyelvtudása jellemzi leginkább." /Major Ferencné 1970. 105. p./

A hiányos nyelvtudást eredményező okok közül csak néhányat említünk, amelyek hosszabb vagy rövidebb időre hátráltatták az orosz nyelvoktatás hatékonyságát: "Az általános iskolai és középiskolai orosznyelv-tanítás tizenötéves múltja - ismert tantárgytörténeti okokból - kétségtelen eredményei mellett mindmáig nem rendezte megnyugtatóan a produktív alapszókincs kérdését. ... Az általános iskola számára alig egy esztendeje készült el a kötelező "Tantervi szójegyzék", a középiskolák számára csupán mennyiségileg kötött tantervi utasítás van érvényben. A mennyiségi előírások szerint pl.

a gimnáziumot végzett fiatalnak mintegy 2200-as szókinccsel kell rendelkeznie. Felesleges bizonygatni, hogy a mai valóság mennyire messze van ettől a mennyiségi követelménytől." /Fülöp Károly 1965. 63. p./

De a tanyanyag sem volt egységes, és az egyes nyelvtani kérdéseket se mindig egyformán tanították. Erre hívja fel a figyelmünket Szentgyörgyvári Artúr is: "A "Tanuljunk nyelveket" sorozatban Suara R. Orosz nyelvkönyv II. rész 216-218. lapon a tárgy fogalmába tárgy, birtokos, részes és eszközhatározó esettel kifejezett tárgyat vesz fel. Ugyanabban a "Tanuljunk nyelveket" sorozatban Szabó Miklós - Kovács Ferenc Rendszeres orosz nyelvtana 188-198. lapján csak a tárgy esettel és birtokos esettel kifejezett formákat tekinti tárgynak. Ha azonban a szovjet kiadású nyelvtankönyv kerül a hallgató kezébe, ott talál előljáró segítségével kifejezett tárgyat is." /Szentgyörgyvári Artúr 1963. 60. p./

A hiányosságok másik okát a nem korszerű anyanyelvoktatásban látja. "Nem volna-e például itt az ideje annak, hogy szilárdabb alapokra helyezzük a "Képeshelyhatározó" délibábos ingoványát?"

Az anyanyelv oktatásának kérdése még jelenleg sem megoldott probléma. A magyar nyelv oktatását ma már a megváltozott igényeknek megfelelően - gondolunk itt az idegen nyelvek iránt megnövekedett igényekre - úgy kell végezni, hogy az alapot adjon az orosz és más élő idegen nyelvek oktatásához. "A magyar nyelvi oktatás nem hanyagolható el az idegen nyelvek tanítása szempontjából, s jelen esetben az MTA szervezésében sem. ... Igen fontos volna egy alapos formális magyar nyelvtan elkészítése." /Simon Józsefné 1970. 38. p./

A középiskolai orosz nyelvoktatást is állandó jellegű bírálatokkal illették. "Az általános és középiskolát végzett tanulók, mind az egyetemről kibocsátott nyelvtanárok gyakorlati nyelvtudása, idegen nyelvi beszédképessége szürke képet mutat. Lingvisztikai felkészültségük még csak elfogadható, de mellette eltörpül az idegen nyelven való beszélési, a mindennapi élet témáiról való folyamatos társalgási képességük.

Az idegennyelv-oktatás megjavításának kérdése az egész oktatási folyamatnak, mint komplex egésznek, a korszerűsítésében rejlik." /Balogh István 1964. 150. p./

A tankönyvek - jogos - bírálata sem maradt el. Adamik Tamás az 1968-ban végzett felmérési munkája után megállapította, hogy a 113 tanuló /ált. isk./ közül csak 4 tud helyesen egy pohár vizet kérni oroszul, csak 12 tanuló tudja helyesen megkérdezni: "mi fáj?" és csak 12 tudja helyesen megmondani, hogy mi szeretne lenni. A hibát a tanárok munkájában, módszerében és a tankönyvek hiányosságában látja. "Vizsgáljuk meg, hány magyartól eltérő szókapcsolatot hoznak, a tanárok milyen gonddal oktatják ezeket a szerkezeteket." /Adamik Tamás 1968. 167. p./

Részben ezeknek a hiányosságoknak a következménye, hogy még 1972-ben is el kellett ismerni: "Korunkban, szoros összefüggésben a tudományos technikai forradalommal - megnövekedett a szakmai nyelvismeret igénye. Ez azonban nem csak a szakmai szöveg passzív olvasását és megértését kívánja, hanem azt, hogy szakembereink szakterületükön tárgyalóképes nyelvtudással rendelkezzenek. Ennek az igénynek a rendelkezésre álló oktatási idő alatt nem tudunk eleget tenni. Ma még meg kell elé-

gednünk azzal, hogy hallgatóinkat e rövid idő alatt a korszerű szakszövegek olvasására és megértésére meg tudjuk tanítani."

/Jármai Károlyné 1972., 124., p./

A nyelvoktatás lehetőségei pedig - nyugodtan mondhatjuk - nem javultak, hanem inkább romlottak, még akkor is, ha tekintetbe vesszük, hogy a 60-as évek végére már igen sok technikai eszköz is a nyelvoktatás rendelkezésére állt: a Művelődésügyi Minisztérium a középiskolákban a heti idegennyelvi órák számát heti kettőre csökkentette.

Nyilvánvalóan nem a kor követelményének meg nem értése készítette erre az elhatározásra, de ezzel a lépéssel feltétlenül nagymértékben csökkentette az előrehaladás lehetőségét az idegen nyelvtudás terén. A tanárokat természetesen ez az intézkedés elsősorban arra serkentette, hogy keressék azokat a módszereket, amelyek az adott körülmények között is előbbre viszik az idegen nyelv oktatását. De emellett kétségeiknek is kifejezést adtak: "Vajon mit veszít az az ország, melynek ifjúsága csak igen korlátozott mértékben fejtheti ki energiáját más népek nyelvének tanulásában? - Bizonyára nagyon sokat." /Buday László 1969., 46., p./

Hivatkoztak a Szovjetunió példájára, ahol a tízéves középiskolában összesen annyi óraszámban tanítják az idegen nyelvet, mint mi 12 év alatt. Pedig a szovjet gyermekek - egy világnyelv birtokában /és nem ritkán még egy harmadik nyelv birtokában is/ - óriási előnyben vannak velünk szemben. "Elenyészően kevés az a 240 óra az idegen nyelvű beszédképesség kialakításához. A gyermek állítólag 5000 óra beszédgyakorlat után beszéli elfogadhatóan anyanyelvét"/

/Veres Zoltán 1969., 2., sz. 44. p./

Az egyetemeken és főiskolákon igen jelentős visszahúzó erő volt - és még ma is az, - hogy a lektorátusok egymástól elszigetelten dolgoznak. "Nincs országosan egységesen kidolgozott követelményrendszer, még a műszaki egyetemek számára sem. A 70-es rendeletnek idevonatkozó részei túl szabadon értelmezhetők, s koordinálási tendencia még a műszaki szakterületen dolgozó oktatási intézmények között sem lépett fel." /Marsóy Lujza 1972/9. 71. p./

"A spontaneitás sehol sem vezetett és nem is vezethet eredményre, különösen nem a nyelvoktatásban."

Nem helyes, ha a tanárképző főiskolák idegennyelvi lektorátusai központi irányítás nélkül, egymástól elszigetelten, önmaguk döntenek a tanítandó anyagot és a követelményeket illetően." /Riesz Béla 1965. 561. p./

Helyenként látva, hogy a lektorátusi keret a fejlődés gátjává kezd válni, mert az egymástól elszigetelt lektorátusok szakmai és kutatási együttműködését lehetetlenné teszi, a 3/1969. MM rendelet szellemében központi irányítással egyesítették a kari lektorátusokat. Így jött létre a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete, s a József Attila Tudományegyetemen a Központi Idegennyelvi Lektorátus.

Vitathatatlan tény azonban, hogy az egyetemi és főiskolai orosz nyelvoktatás a több mint 20 év alatt a sok nehézség ellenére is ért el bizonyos eredményeket. Ez pedig elsősorban annak tudható be, hogy a nyelvtanárok soha se voltak elégedettek munkájukkal, és állandóan keresték azokat a módszereket, amelyek segítségével egyre jobb eredményeket lehet elérni. A kezdeti, kialakulatlan módszereket az idevonatkozó

külföldi - elsősorban a nagyobb tapasztalatokkal rendelkező szovjet - módszertani kutatások eredményeinek tanulmányozásával igyekeztek javítani, és a kezdetleges jegyzeteket mind jobbakra cserélték. A szűkre szabott órakeretadta lehetőségeket is a módszertani kutatások fokozásával igyekeztek a lehető legproduktívabban kihasználni.)

Az oktatás hatékonyságát növelő módszerek keresése Magyarországon szinte egyidős az egyetemeken folyó orosz nyelv-  
oktatással. Az orosznyelv oktatásának módszertana egyébként is aránylag fiatal tudomány. Kialakulását a Nagy Októberi Szocialista Forradalomtól számítják. Erőteljes fejlődése azonban a Szovjetunióban is csak a második világháború befejezése után indult meg, amikor a felszabadult országokból hirtelenül nagy tömegekben érkeztek a külföldi ösztöndíjasok és szakemberek. A szovjet metodika azt mondja magáról, hogy az ötvenes évek ideje a tapasztalatok gyűjtésének és az útkeresésnek a korszaka volt. Azóta már kidolgozták a szöveg-megértés módszertanát, amely előrehaladását jelent az elemző fordításhoz képest.

A szakszövegoktatás módszereinek kutatása Magyarországon is nagymértékben figyelembe veszi a szovjet módszertani kutatások eredményeit.

Dr. Haász Árpádné és Geréb Ákos által készített Módszertani Utmutató már 1950-ben felhívta a figyelmet az akkor igen elterjedt grammatizáló módszer hibájára. Akkor még általában a nyelvtani szabályokat elszigetelten, öncélúan, elméletileg oktatták, nem mutatták meg a nyelvtani szabályok segítségével a gondolati elemeket és nem törekedtek a szabá-



lyoknak az élő nyelvben való alkalmazására. Ennek a hibás módszernek lett az eredménye, hogy tudtak a tanulók ragozni, rendelkeztek bizonyos szókinccsel, de nem tudtak vele mit kezdeni, mert nem ismerték a szókapcsolatokat.

Az új Módszertani Utmutató már hangsúlyozta, hogy a nyelvtan tanításának középpontja az eleven mondat legyen, a biztos nyelvtani tudás megszerzésére ez a módszer a legalkalmasabb, ez nyújt biztos nyelvtudást.

Ez az 1950-ben kiadott Módszertani Utmutató még ma is, majdnem 25 év után, meglepően korszerűnek hat. Már akkor felhívta a figyelmet a mondatcentrikus szemléletre, amelynek helyességét azóta a módszertani kutatások egész sora bizonyította. A jelenlegi nyelvoktatásnak is alapvonása lett.

Bár az ötvenes évek elején, amikor a Módszertani Utmutató megjelent, nyelvtanáraink az ismert nehéz körülmények miatt még nem voltak képesek áttérni az új, helyes módszer alkalmazására. Azonban a későbbiek során nyelvtanárainknak az orosz nyelv mind tökéletesebb elsajátítása után már egyre több idejük és energiájuk maradt az új, eredményesebb - elsősorban a szovjet tapasztalatokon alapuló - módszerek hazai alkalmazására.

Az uzsgorodi egyetemen tett látogatás tapasztalatairól Suara Róbert a következőket írta: "A szótanulás nem a régi módon, elszigetelt szavak emlékezetbe vésésével történik, hanem a szavakat és kifejezéseket mindig mondatba, vagy szintagnába ágyazva tanulják meg, lehetőleg minél többféle használatukat ismertetve /sokoldalú asszociáció/. A szavak jelentésének tudatosítása sem anyanyelvre fordítással, hanem

minél több alkalmazott példa begyakorlásával történik."

/Suara R. 1964. 9. p./

Ugyancsak 1964-ben már a hazai irodalomban is találunk olyan módszertani cikket, amely ellenzi az elszigetelt szótanulást, s a nyelvtannak a lexikától elszigetelt oktatását. Már tekintetbe veszi a struktúrális és a matematikai nyelvészet eredményeit is, s ennek megfelelően a funkcionális mondatra és szintagmamodellekre építi az automatizálást, s így kívánja eljuttatni a hallgatókat addig, hogy beszédfokon bíráják a nyelvet. "Hangsúlyozni kell /bőséges gyakorlati példák-kon bizonyítva/, hogy a modelleknek az alapfokon a beszédtechnika kiművelése szempontjából milyen nagy jelentősége lehet. Így válhat a könnyen "szajkózásnak" minősíthető automatizálás értelme világossá. Hiszen az értelmes felnőttel meg lehet értetni, hogy érdemes modelleket "szajkómódra" ismételtetni, ha ezáltal elejét veheti annak a pszichikai gátlásnak, amely a megszólalást annyira akadályozza azáltal, hogy nincsen meg az egész mondatokat helyesen intonációval, megfelelő fázisok figyelembevételével gördülékenyen ejtő "gyakorlata"./ Krammer Jenő 1964. 3. p./

A szintagmáknak az idegen nyelvű szövegek megértésében, és fordításában való jelentőségére már 1963-ban is találunk utalást: "A gépi fordítás sikere tehát erősen felhívja a figyelmünket arra, milyen sokat megtudhatunk az idegen nyelvű szövegből, ha igyekszünk azt - eleinte akár többé-kevésbé gépiesen is - szintagmáira bontani. A megtalált szintagma nem egy esetben hozzásegíthet a szó megfelelő jelentésének a kikereséséhez a szótárból és minden esetben nélkülözhetetlen

a szöveg helyes értelmezéséhez," /Papp Ferenc 1963. 76. p./

Ez a gondolat egyre jobban tért hódított a tanárok körében, egyre többen vallották a nyelvtan tanításáról: Eszközként tanítsuk, azzal a célkitűzéssel, hogy segítse a tanulót épkézláb mondatokban kifejezni magát. A nyelvtannak már a tanítása is gyakorlati jellegű legyen. Egyszerű szituációkban, vagyis saját mondanivalóikhoz alkalmazva kapják a tanulók az új nyelvtani kapcsolatformát. Legyen az mindig szoros egységben a szókinccsel, kezdettől fogja "lexikai köntösben", ahhoz a tényhez hiven, hogy a szókincs és a nyelvtan egységbe fonódva, egymást kölcsönösen kiegészítve szerepel a nyelvben. /dr. Körmöczy László 1965. 3. p./

Később ez a módszertani állásfoglalás már bővült a kontinuitás szemléletével, az orosz - és más idegen nyelvek - mélystruktúráinak az anyanyelv mélystruktúráival való összehasonlításával.

A külföldi idegen nyelvoktatásban ezt az elvet már gyakorlatként kezelték, "A tanárnak egész figyelmét azokra<sup>a</sup> jelenségekre kell koncentrálnia, melyek az idegen nyelvet az anyanyelvtől megkülönböztetik." /Adamik Tamás 1968. 167. p./

A magyar nyelvoktatásban is "... Egyre inkább tért hódított az a megalapozottan helyes felfogás, hogy az idegen nyelv lényegét valamiképpen párhuzamba vagy ellentétbe kell állítanunk az anyanyelv tényeivel. Az, hogy a tudatunkat rendkívüli mértékben befolyásolja és meg is határozza bizonyos mértékig az anyanyelv, ez a tény az esetek óriási többségében erősen gátló jelenséggel jelentkezik az idegen nyelvek tanulása vonatkozásában, felkeltette a szakemberek érdeklődését, s e tekintetben máris sok minden történt. Az Egyesült

Államokban pl. egymás után jelennek meg a kontrasztív tanulmányok, könyvek, sőt tankönyvek is." /Hegedüs József 1967.

32. p./

Nemcsak a külföldi szakembereket foglalkoztatta ez a kérdés, de a magyar szakemberek is felfigyeltek az orosz és más idegen nyelvek oktatásában a magyartól eltérő szókapcsolatok jelentőségére és arra a tényre, hogy az oktatás folyamatában igen nagy gondot kell fordítani a szókapcsolatoknak a magyarral való összehasonlítására. "Azokat a jellemző sajátságokat, amelyek megkülönböztetik az idegen nyelvet anyanyelvünkől, főleg a szókapcsolatok és kifejezések hordozzák. A magyartól eltérő idegen nyelvi szerkezeteket szembe kell állítani az azonos jelentésű anyanyelvi szerkezetekkel. Ha a tanár az anyanyelv hatását tudatosan, tervszerűen irányítja, az anyanyelv nemcsak akadályozó tulajdonságait veszti el, de kitűnő segítője lesz a tanárnak. A szembeállításakor azonban ügyelnünk kell arra, hogy csak azt állítsuk szembe, amit az eltérő struktúra indokoltta tesz." /Adamik Tamás 1968. 167. p./

Ez az elv napjainkban is egyik alapvető motívuma az egyetemi orosz nyelvoktatás módszerének.

Az egyetemeken a szakszövegoktatással foglalkozó nyelvtanárok is helyesen értékelték a kor követelményeit, mely szerint a korszerűen képzett szakember fogalmához eleve hozzátartozik az orosz, sőt esetleg még egy másik világnyelv ismerete, s ennek megfelelően értékelték saját szerepüket is a felsőoktatásban. Állandóan keresték azokat a módszereket, amelyek segítségével a rendelkezésre álló idő alatt a szak-

szövegek megértése terén minél mélyrehatóbb ismeretekhez juttathatják el a hallgatókat.

A szakszövegoktatás módszertanával foglalkozó kutatásoknak egyik jelentős állomása volt az a törekvés, mely már túllépte a korábbi, szakszövegfordításra szorító igényeket, s helyette a szakszövegolvasást helyezte előtérbe. Az idegen nyelvi szakszövegolvasás tanításának problémáját legelőször Nagy József adjunktus és dr. Szarka János vetette fel elsőnek 1963-ban. "Egyesek a beszédkésztség elsajátítását tartják fontosnak, mások a fordítást, ismét mások a fordítás nélküli olvasást. Kevés az óraszám, eleve lehetetlen valamennyire megtanítani a hallgatókat, csak egyet lehet kiemelni, ennek elérésére lehet erőnket összpontosítani. Az idegen nyelvű szakirodalom olvasása a szakember mindennapos igénye. Külföldi szakirodalmi tájékozottság nélkül ma már egyetlen tudományágat sem lehet művelni, de nem lehet ellátni a magasabb kvalifikációt igénylő gyakorlati pozíciókat sem." /Nagy J., Szarka J. 1963. 455. p./

Ennek értelmében tehát az egyetemi nyelvoktatásban a szakszöveg olvasásának a tanítását kellett előtérbe helyezni a fordítással szemben, s a célkitűzést illetően, - bár ez rendeletben vagy utasításban még megfogalmazást nem nyert, - ma is ezt emeljük ki az oktatásban.

A szerzők a cikkben akkor a szakszövegolvasásának kétféle fokozatát határozták meg: az analitikus olvasást - vagyis azt, amikor még szótárt és egyéb segédeszközt használ a hallgató és célja a mondat megértése - és a szintetikus vagy kurziv olvasást, amelynél az idegen nyelvű szöveget már

az első olvasás eredményeként megérti a hallgató, minden segédeszköz nélkül.

Az ilyen színvonalú nyelvtudáshoz elsősorban minél több szakszöveget kell olvasni. Hiába tanul meg a hallgató több ezer szót, hiába ismeri a nyelvtant, és hiába tudja fordítani a néhány ív terjedelmű szakszöveget, amelyet a jegyzet a hallgatók rendelkezésére bocsájt, szakszöveget ennek ellenére sem fog tudni olvasni, ha nem alakul ki benne az analitikus és szintetikus olvasás jártassága.

Hogy ez a célkitűzés reális volt, és a mai viszonyok között is az, arra bizonyosságul hozzák fel a szerzők ide vonatkozó kutatásaikat. A 40 000 szavas orosz nyelvű orvosi szakkönyv 90 %-a 2000 szóból variálódik. S ez több mint húsféle orvosi témát ölelt fel. Tehát ezt a 2000 szót tekinthetjük az orvosi szakszövegben előforduló leggyakoribb szókészletnek, s ennek elsajátításával már lehetséges az analitikus és szintetikus olvasás.

Napjainkig igen sok vita követte még ezt a cikket. Leginkább a megértés ellenőrzésével kapcsolatban alakultak ki eltérő vélemények: egyesek a fordítás kiiktatása mellett foglaltak állást, mások a szövegértésről a fordítás segítségével akartak meggyőződni.

Mindez a lényegen aligha változtat. Ma már nyilvánvaló minden szakszöveget tanító tanár előtt a cél: eljuttatni a hallgatókat az orosz nyelv ismeretének olyan fokára, ahol minél tökéletesebben, minél kevesebb szótárhasználattal tudjanak szakmájukba vágó szakszövegeket olvasni. Ez a célkitűzés felel meg leginkább annak az elgondolásnak is, amit a

Szovjetúnióban napjainkban is a főiskolai és egyetemi nyelvoktatás céljának tartanak: "Ugy gondoljuk, hogy az idegen nyelv gyakorlati alkalmazása szempontjából a program célkitűzése - a szakmába vágó szakszöveg olvasása információszerzés céljából - a leginkább célravezető, mivel minden szakembernek tájékozottnak kell lennie a tudomány és technika külföldön elért eredményeiben, azért, hogy azt a mindennapi munkájukban fel tudják használni. Ehhez az szükséges, hogy a végzett hallgató könnyen meg tudja érteni az olvasottak tartalmát lényegében szótár nélkül." /Macievszkájá, E. A. 1972. 376. p./

Ahhoz, hogy a hallgatók szótár nélkül tudjanak szakszöveget olvasni, a szovjet szerző 5000 szó és szókapcsolat ismeretét tartja szükségesnek. Azonban a program 2500 lexikai egységet ír elő, az úgynevezett származékszavak nélkül. Az 5000 szó ismeretének birtokába úgy jut a hallgató, ha figyelembe vesszük ezeket a származékszavakat, sőt a szakszövegekben előforduló idegen szavakat. Tehát lényegében a hallgatónak 2500 lexikai egységet kell elsajátítania ahhoz, hogy idegen nyelvű szakszövegeket minimális szótárhasználattal képes legyen olvasni. Ez a követelmény pedig már nagyjából azonos az 1963-ban Nagy József és Szarka János által végzett kísérletek eredményével.

A szakszövegolvasás módszertanával erőteljesebben 1970-ben kezdtek foglalkozni. Verbényi László már a szakszövegolvasásnak három fokozatát különbözteti meg: az egy mondatra kiterjedő /elemző/, összefüggő /folyamatos, kurziv/ és intenzív /rátaláló/ szakszövegolvasást. Az elsőhöz 1300 - 1600 egységre terjedő szókincset tart szükségesnek. A második

fokozat eléréséhez már lényegesen magasabb követelményeket szab, mert erre a tevékenységre csak azt tartja alkalmasnak, akinek alapszókincse 2000 - 2500, a szakszókincse 2500 - 3000 egységet ér el, azonkívül a nyelvtani szerkezeteket biztosan felismeri, s nagy gyorsasággal át is tekinti azokat. A szakszövegolvasásban a legmagasabb fokozatra az jellemző, hogy az olvasás során azonnal bekövetkezik a megértés. Az ilyen nyelvtudást sokévi rendszeres tanulás, olvasási gyakorlás előzi meg, s ezen a fokon már rendszerint a fejlett beszéd-képesség is megvan. Mire valaki ezt a fokozatot eléri, legalább 4000 - 5000 alapszókincsre és 4000 - 6000 egységű szakszókincsre tesz szert.

Az ilyenfokú nyelvtudáshoz állandó jellegű szakszöveg-olvasás szükséges, különben a felejtés veszélye erősen fenyeget.

Megállapítja még, hogy az eddigi tapasztalatok szerint a hallgatók nagy része csak az elemző színvonalig jut el a szakszövegolvasásban, a szakaszos szakszövegolvasás szintjét csak kevesen érik el. A gátló tényezők között a fő gondot - még mindig - a középiskolai előkészítés gyengesége okozza. Emiatt kezdetben sok időt kell fordítani a hiányok pótlására, s így kevés lehetőség marad az igazi célkitűzés megvalósítására. /Verbényi László 1970. 77. p./

Ugyancsak a szakszövegolvasás lehetőségeit vizsgálja Sipőczy Győző is, amikor megállapítja: "Mivel az egyetemi oktatásban elsőrendű célunk az idegen nyelvű irodalmat olvasni - és nem csak fordítani - tudó szakemberek nevelése, a meg-  
lehetősen hiányos előképzettség és a rendelkezésünkre álló



igen rövid képzési idő adta lehetőségekhez mérten arra kell törekednünk, hogy a hallgatók - az anyanyelvű szövegekhez hasonlóan - az idegen nyelvű szöveget is folyamatosan olvassák. Ennek érdekében a szerkezeti képletek megfelelő begyakoroltatása után az elemzés hagyományos - és az olvasás folyamatát lassító - módjáról célszerű áttérni az anyanyelvi olvasást utánzó úgynevezett "soros" elemzésre." /Sipőczy Győző 1970. 129. p./

Megállapítja, hogy az egyetemet végzett szakembernek az anyanyelvi olvasáshoz hasonló, mindenfajta elemzést feleslegessé tevő idegen nyelvi olvasásra van ugyan szüksége, de olyan módszer, amely ezt a jelenlegi feltételek mellett biztosítaná, nincs. Azonban ő már kutatja a lehetőségeket, amelyek felhasználásával ezt a célt minél inkább megközelíthetjük. A hallgatókban olyan gondolkodásmódot kell kialakítani, amelyek segítségével később - megfelelő szókincs birtokában - képesek szabadon olvasni. Ennek érdekében a gyakorlati foglalkozásokon az úgynevezett "soros elemzés gyakorlását" javasolja. /A kifejezés a szerzőtől/. Ez az eljárás tulajdonképpen szorosan kapcsolódik a szintagmák oktatásához, a szintagmák ismeretének egy magasabb, tökéletesebb foka.

A módszer lényege abban áll, hogy mondatokat írunk a táblára szavanként, és a szerkezeti képletek alapján minden egyes szónál megállapítjuk, milyen fajta /esetleg milyen jelentéskörbe tartozó/ szó következhet utána, elérkeztünk-e az adott szerkezet /szintagma/ utolsó tagjához, vagy további elemek várhatók. Az egész mondat felírása után megjelöljük az egyes szerkezetek /mondatrészek/ határait és megállapítjuk

a mondat magyar megfelelőjét.

Természetesen a soros elemzés csak haladó fokon alkalmazható, amikor a hagyományos elemzés már könnyen megy, és a szókincs is megfelelő. Az eredményessége azonban igen nagy. A hallgatókban viszonylag rövid idő alatt megszilárdulnak a szerkezeti képletek, észrevétel nélkül leszoknak az egyik legnagyobb általános hibáról, hogy a mondatot pusztán a szavak jelentése alapján próbálják értelmezni és lefordítani.

Mint e rövid történelmi áttekintésből kitűnik, az egyetemi orosz nyelvoktatás a kezdeti nehéz időktől - 1950-es évek elejétől napjainkig igen hosszú utat tett meg. A mai módszertani vizsgálatok tükrében nem kell szégyenkeznünk az elért eredmények miatt. Ezen az a tény sem változtat, hogy lépten-nyomon olvashatunk és hallhatunk az egyetemi nyelvoktatást illető bírálatokat, melyekben az orosz nyelvoktatás eredményességét gyakran kétségbe vonják. Az elért eredményekkel elsősorban az egyetemen oktató nyelvtanárok elégedetlenek. Ha nem így lenne, akkor mi más inspirálhatná a nyelvtanárokat a jobb, hatékonyabb módszerek kutatására, az önmaguk szabta magasabb célkitűzések megvalósítására!

A nyelvoktatás olyan tudomány, amely állandóan új módszerek bevezetését igényli. A szakszövegolvasás oktatása pedig meglehetősen új ágazatként jelentkezett a nyelvoktatáson belül, tehát nem képzelhető el egyidejű és állandó módszertani kutatások nélkül.

Enélkül ezen a népgazdasági szempontból is fontos nyelvoktatási részterületen a korszerűség követelményeinek megfelelő eredményeket nem érhetünk el.

## **II.**

**Az orosz nyelvű szakszövegolvasás egyetemi oktatásának  
néhány módszertani kérdése**

### 1. A szakszöveg

Téves az az állítás, mely szerint "akit megtanítottunk beszélni, érteni, olvasni és írni, az nem lát különösebb nehézséget abban, hogy a magyarul már áttanult politikai-gazdaságtan kérdéseiről idegen nyelven beszéljen, vagy ilyen szövegeket olvasson." /Fülei-Szántó E., 1967., 465. p./ A cikk szerzője csak egy esetben ismeri el a szakszövegek olvasásakor jelentkező nyelvi nehézséget; ha az olvasó nincs tisztában a nyelv által kifejezett tudományos fogalmakkal, problémával.

Nem kizárt dolog, hogy a politikai gazdaságtan területéről vett szakszöveget a szakember könnyebben megérti a mindennapi életben használatos idegen nyelvtudással, mint a szakmailag tájékozatlan, azonban ez nem minden tudományágra érvényes. Ezt azonnal megértjük abból az egyszerű példából is, hogy pl. a "клетка" szó a mindennapi beszédben azt jelenti, hogy ketrec, kalitka, megfelelő előljáróval és alakban /В КЛЕТКУ/ kockás, de a biológiában sejtet jelent, az orvostudományban szintén, de megfelelő jelzővel /грудная клетка / jelenthet mellkast is. Ugyancsak alaposan megnehezítené a szakszöveg megértését - a matematikához egyébként kiválóan értő - szakember számára egy ilyen igazán egyszerű, sőt alapvető kifejezés is, mint a "функция от". A "функция" jelentése a köznyelvben: hivatás, hivatal, feladat, szerepkör, a matematikában azonban a függvények jelölésére szolgál különféle összetételekben /szintagmákban/.

A tudományos nyelv speciális szókincsen, de még inkább speciális szókapcsolatokon /szintagmákban/ nyugvó nyelvi stílus. Ezt bizonyítja az a tény, hogy mérnök, orvos, biológus

kollégáink szakmai beszélgetéseik során sok olyan kifejezést használnak, amelyek idegennek tűnnek önmagukban is /pl.: összetet, spóra-pollen komplexum, stb./, ha a beszéd egész tartalmi mondanivalóját nem is említjük. Megeshet az a furcsa helyzet is, hogy egy nyelvtanár, - aki nem rendelkezik elmélyült ismeretekkel egy másik tudományág területén - egy adott szakszöveget saját anyanyelvén is kevésbé fog megérteni, mint egy olyan idegen nyelvű általános jellegű szöveget, melynek idegen nyelvét azonban ismeri.

Hiba lenne olyan következtetést levonni, hogy a tudományos, vagy szaknyelv egy olyan önmagában való rendszert alkot, amelyet az adott nyelv egészével mindig oppozícióban határozhatunk meg. Ugyanarról a nyelvről van szó, hiszen - ha az orosz nyelvű szakszövegeket vizsgáljuk - a szakszövegben is ugyanazok az esetek, előljárók stb. szerepelnek, vagy pl., az előljárók ugyanolyan eseteket vonzanak, mint a hétköznapi nyelvben. A különbség az, hogy a nyelv használatát - a szaknyelv esetében - csak az emberi tevékenység bizonyos formáira és területeire szűkítjük le. A nyelv alkalmazási szférája a különböző, nem pedig maga a nyelv. A társalgási nyelvben pl., sokkal kevesebb a főnév /12 %/, mint a tudományos nyelvben. Ott - a tárgyak megnevezése miatt - háromszor annyi főnévre van szükség, /40 %/. Ugyancsak mutatkozik eltérés az esetek használatában is. A tudományos nyelvben az esetek közül a birtokos eset fordul elő leggyakrabban, csak azután az alanyeset, /Visnyáková, T.A. 1968. 94. p./

Ezt az állítást igazolja L. N. Sábásova /Perm/ kutatásokon és számításokon alapuló véleménye is: "A biológiában

a szakkifejezés zöme főnév, mivel a szakkifejezés fő feladata a megnevezés. Ugyiszintén igen sok az ige is, de a melléknévi szakkifejezés már kevesebb, mint a technikában vagy a matematikában." /Sábásova, L. N. 1970. 47. p./ Tehát a biológiai szakszövegekben inkább a nominális szerkezetek dominálnak, egyszerűbb és egyhangúbb az igei mezők szerkezete, kisebb jelentősége van a "vid"-eknek, a mozgást jelentő igének, az állítmány személyragjai közül csak kettő-három váltakozik leginkább, a kérdés, a kettős kérdés, a tagadva kérdezés a szakszövegben szinte alig szerepel. /Fülei-Szántó E. 1967. 465. p./

A tudományos nyelvnek a mindennapi nyelvnél szűkebb használata azonban eléggé széleskörű olyan szempontból, hogy megkülönböztessük az egyes szakterületekre jellemző szaknyelvektől. Ezeknek alkalmazási területe még szűkebb. A tudományos nyelven belül a szaknyelvekre elsősorban a szókincs specializáltságában megmutatkozó különbségek jellemzők. Azonban az egyes szakterületekre jellemző szaknyelvek is differenciálódnak, hiszen csak a biológiának közel 60 ágazata van, így tehát a biológiai szaknyelvet is eszerint szűkíthetjük tovább.

A tudományos nyelv nem csak szókincsét illetően különbözik a mindennapi beszédben használatos nyelvtől, hanem stílusában is erősen eltér attól.

A tudományos és szaknyelv alapvető jellemzője az objektivitás. A tudományos stílus alapvető funkciója, hogy tömören, világosan és leggyakrabban érzelmileg semleges formában kifejezze a tudományos kérdésekkel, problémákkal kapcsolatos gondolatokat, megállapításokat és ítéleteket. A szakirodalomban

általában háttérbe szorul az ember /a kutató, kísérletező személy/, helyette előtérbe kerül maga a kísérlet, a tudományos eljárás vagy annak eredménye. Bár a tudományos kutatásokban az ember mindig jelen van, előadásában azonban háttérben marad. Ha a mondatok szerkezeti felépítését vizsgáljuk, akkor a tudományos munkában nem látjuk a cselekvő embert. Ezt bizonyítja az orosz nyelvű szakszövegekben oly nagy számban előforduló szenvedő szerkezet, a személytelen mondatok gyakorisága, s az állítmánynak a szenvedő melléknévi igenevek rövid állítmányi alájával történő kifejezése. A mondat alanyát leggyakrabban a kísérlet, illetve a megfigyelés tárgya képezi, nem pedig a valóságban cselekvő személy. Tehát a szakszövegekben háttérbe kerülnek a személyes vonatkozások.

Igaz ugyan, hogy a nyelv elsősorban kommunikációs eszköz, mely az emberi beszédben valósul meg, de a tudományok esetében a beszélt és írott nyelv viszonya megfordult, előtérbe kerül az írott szöveg. Ez esetben azért változott meg a sorrend, mert a tudományokra nem jellemző az esetlegesség. A tudomány pontosan körülhatárolt, tömör, zárt megfogalmazást igényel, amely elsősorban írott formában valósulhat meg. Ez az igény egyúttal meghatározza a szakszövegek stílusát is, fokozott mértékű lesz a szabadságra, pontosságra való törekvés. A szaknyelvet lexikai szempontból a funkcionális szókincs, szintaktikai pedig a beszédnek szigorú logikai vázat adó mondattani sémák jellemzik. Redukálódnak benne a mindennapi nyelvben használatos szókincs, és a nyelvtani kategóriák. /Barna Géza 1972. 296. p./

"A mindennapi nyelv olyan kommunikációs igényeket b r fel, amelyek az ember napi veget ci j b l adódnak, a köznyelv körében már olyan megértési  g nyek is belépnek, melyek az egyén munkakörével, tanulmányaival kapcsolatosak, tehát az egyénnek a társadalomban elfoglalt helyét, az  t környező társadalommal való kult r is, gazdasági, műszaki és politikai kapcsolatát tükrözik, s végül a szaknyelv olyan kommunikációs  g nyeket összegez, amelyek egy bizonyos szakterületre koncentrálódnak" /Marx i Lujza 1972. 71. p./ Ennek megfelelően a különböző szaknyelvi területen a sajátságok különbözőképpen jutnak kifejezésre. Ezek a k l nb s gek a legélesebben a lexikai és a szintaktikai sikon jutnak kifejezésre.

**Lexikai sikon:**

- 1/. Határozott szelektiv tendenciákkal a szóhasználatban.
- 2/. Gyakrabban előforduló kifejezésform kkal a sz k pez s folyamán.
- 3/. A több szóból álló terminusok különösen produktiv tipusaival.

**Szintaktikai sikon:**

- 1/. Meghatározott mondatkonstrukci k gyakoriságával találkozunk.
- 2/. Meghatározott, különösen gyakori szókapcsolatokat figyelhetünk meg.

Meg llapithat , hogy a szakszövegoktatás során egyre jobban kibontakozó módszertani kutatásokban a különböző intézetekben oktato - s  gy különböző jellegű szaksz vegekkel



dolgozó nyelvtanárok is nagyjából egybeeső véleménynek adnak kifejezést. Egyhangú a vélemény a tekintetben, hogy a tudományos-műszaki stílus reális létező valóság, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagynia annak a nyelvtenárnak, aki meg akarja tanítani a műszaki és a különböző tudományokat művelő szakembereket az idegen nyelvre. A tudományos-műszaki stílus funkciója a meghatározott tárgyú, tudományos, termelési és műszaki tárgykörrel kapcsolatos gondolatok szabatos, szakszerű közlése.

"A tudományos műszaki stílus jellemzői a következőképpen csoportosíthatók:

1/. Lexikai sajátosságok:

- a/. Általános köznyelvi réteg. /Olyan szavak, amelyek nem tartoznak meghatározott körű tudományos-műszaki szókincs csoportjába./
- b/. Általános tudományos réteg. /Olyan szavak és szókapcsolatok, amelyek előadások, tanulmányok stb., nyelvezetének egy részét alkotják./
- c/. Szakszók. /A tudomány és a technika egyik vagy másik ágazatában használt, szigorúan körülhatárolt fogalmat jelentő szavak./
- d/. Internacionalizmusok.

2/. Grammatikai sajátosságok:

Olyan jellegzetes modellek és struktúrák a nyelvi kifejező eszközei, amelyek használata különösen jellemző a tudományos-műszaki stílusra.

3/. Lingvisztikai-stilisztikai tulajdonságok:

- a/. A gondolatok tömör megfogalmazása.

b/. Az emocionális színezet gyakori hiánya.

c/. Precíz definiálásra való törekvés.

d/. Jellegzetes szótömbök, sztereotipák használata, stb.)

/Gárdus János 1972/a. 24. p./

Amint a felsorolt, szakszövegekre jellemző definíciókból láthatjuk, a szakszöveg, illetve a tudományos nyelv nagymértékben eltér a hétköznapi nyelvtől. Ez az eltérés maga is széles határok között ingadozhat. "Vannak olyan szövegek, amelyekben a szakszerűség aránya alig éri el a 20-25 %-ot, másutt viszont, főleg elméleti matematikai és fizikai olvasmányokban, néha 60 % fölé lép: És milyen elemek képviselik a szakirányt, milyen szófajok színezik át a szövegrészt szakszöveggé! Döntő szerepük a névszók közül a főneveknek, kisebb részben a melléknemeknek van, a többiek viszont - élükön az igével - azonos szerepet töltenek be, mint a köznyelvben."

/Verbényi László 1970. 77. p./

A szakszöveg tehát műfajilag a tudományos próza területére tartozik, nyelvilag nem is nevezhetjük kiemelkedő alkotásnak, mert rendszerint azzal a szándékkal készül, hogy valamiféle tudományos eredményről adjon számot. A szakszöveg aszerint van távolabb, vagy közelebb az általános köznyelvhez, hogy az illető szakterület mennyire áll kapcsolatban a mindennapi életünkkel. Nyelvezete részben attól függ, hogy a tárgykör a tudománynak mennyire differenciált területe, de természetesen függ a szerző stiluskészségétől is.)

A tudományos nyelvnek egyik jellemzője, hogy a szerzők gyakran használják a többszörösen összetett mondatokat, így - legalábbis az orosz nyelvben - gyakoriak a 4-5 soros mon-

datóriások. Az ilyen mondatoknak a megértése még anyanyelven sem egyszerű feladat, idegen nyelven pedig komoly nehézség elé állíthatja még azokat is, akik jártasak a nyelvben. Ilyenkor elsősorban helyesen kell tudni tagolni a mondatokat, hogy megszerezhessük a kellő áttekintést a mondat felett. Míg meg nem történt a mondat áttekintése, addig érthetetlen marad a hallgató számára. Az egyetemi idegen nyelvoktatásnak a lényege tulajdonképpen abban rejlik, hogy a lexikai anyag helyes megválasztása mellett a nyelvtant, mindenekelőtt a mondattant, olyan felépítési rendszerben tanítsuk, aminek megértése, majd elsajátítása képessé teszi a hallgatókat a már említett mondatóriások helyes tagolására, a mondat minél gyorsabb áttekintésére.

Mindebből láthatjuk, hogy a szakszövegek nyelve nagymértékben különbözik a mindennapi életben használt nyelvtől. Ebből pedig az következik, hogy az egyetemi és főiskolai idegen nyelv oktatásában használatos módszereknek is különbözniük kell az általános vagy középiskolákban használatos módszerektől. "Az oktatási cél meghatározza a tanítandó anyag közlésmódját is. Ha a célunk megtanítani az idegen nyelven olvasottak megértését, akkor a nyelvtani anyag közlésekor a formától kell a gondolat felé haladnunk, ha pedig a hallgatókat beszélni akarjuk megtanítani, akkor a gondolattól kell haladnunk a forma felé. Ezt az a tény diktálja így, hogy az első esetben a szó formája indít bennünket cselekvésre, az utóbbi esetben pedig a gondolat, amelyet szavakba kell önteni"

/Belavenceva, 1972. 9./p./

A hagyományos nyelvtanról L. V. Scserba akadémikus a következőket írta: "Mindenekelőtt tisztáznunk kell azt a tényt, hogy a világon nem létezik egyetlen nyelvre sem hibátlan nyelvtan és szótár, mely feltétel nélkül adekvát lenne a valósággal. A hagyományos iskolai nyelvtan nagyon régi tudományág, sok benne a mindenféle csökevény és a skolasztika." /L. V. Scserba 1947. 74. p./ Majd kifejezést ad a továbbiakban annak a nézetének, hogy a nyelvészek túl sokat foglalkoznak a nyelvtörténettel, és kevés figyelmet szentelnek az iskolai leíró nyelvtan megreformálásának.

Ennek alapján nyilvánvaló, hogy a nyelvoktatásban módosítást kell alkalmazni a régi módszereket illetően, különösen akkor, ha megjelenik a nyelvoktatással kapcsolatban egy olyan teljes újszerű igény, mint a szakszövegolvasás, szakszövegértés, szakszövegfordítás oktatásának igénye. Ezzel kapcsolatban kérdezi Belavenceva, hogy tulajdonképpen milyen is legyen az a nyelvtan, amelyet a szövegértéshez tanítanunk kell. Azonnal a választ is megadja: olyan nyelvtan legyen, amely megadja a szavak alaki ismérveit, megpedig úgy, hogy minél több táblázatot alkalmazzunk a nyelvtan tanítása során. Scserba akadémikusra hivatkozik, aki szerint a passzív nyelvtudáshoz, vagyis a nyelv megértéséhez a nyelvtani anyagot úgy kell rendszerbe foglalni és elrendezni, hogy könnyen meg lehessen találni azt, amire éppen szükségünk van. /Belavenceva, I. I. 1972. 12. p./

Belavenceva szerint a szakszövegértéshez szükséges passzív nyelvtannak csak a következőket kell magába foglalnia: 1/. alaki ismérveket, 2/. az alaki ismérvek jelentését. Ebből az következik, hogy az egyetemi nyelvoktatás során több olyan

nyelvtani kategóriát kell figyelmen kívül hagynunk, amivel foglalkoznunk kellene, ha hallgatóinknak az aktív nyelvtudás elérése lenne a cél. Ezért a szakszövegoktatásban elsikkad a szinonimák szerepe, a kész szókapcsolatoknak /szintagmáknak/ pedig csak a megértése és helyes fordítása a cél, de nem foglalkozunk az anyanyelvi mélystruktúráknak orosz nyelven történő kifejezésmódjával. Elegendő, ha a képzett szavakat a képzők és végződések alapján felismerik a hallgatók, és vissza tudják vezetni a szótári alakra, de nem foglalkozunk azzal, hogy képezni is tudják ezeket a szavakat. Ennek megfelelően a nyelvtani ismeretekből is csak annyit tanítunk, amennyi nélkülözhetetlen a cél - jelen esetben a szakszövegértés - eléréséhez.

"A nyelvoktatás szempontjából a legdöntőbb a memorális tárolás úgy, hogy a kialakított nyelvi készségeket adott szituációban megfelelőképpen tudjuk reprodukálni. Ebből a szempontból bármely nyelvtan csak nyersanyag, amelyet ilyen, vagy olyan szempontok szerint /életkor, pszichológia/ át kell rendezni." /Hegedüs József, 1967. 32. p./

A nyelvtan oktatásával kapcsolatban hasonló vélemény hangozott el a Nehézipari Műszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa által 1971-ben rendezett konferencián is: "A homogén jellegű szakszövegek és egy gondosan kidolgozott szókinccsinimum követelménye mellé kell sorolni a grammatikai anyag követelményét. Nagyon fontos, hogy a nyelvtani anyagot súlypontoszuk. A legfőbb figyelmet az igének kell szentelni." /Jármai Károlyné 1972/a. 124. p./

Az egyetemi nyelvoktatás során leginkább az írott nyelv-

vel van dolgunk, így előtérbe kell kerülniök az írott nyelvre legjellemzőbb nyelvi szerkezeteknek is. Háttérbe kerülnek - viszont - az elméleti vonatkozások, mivel azokat a nyelvtan funkcionális valóságában, a mondatban találjuk meg. Így a tradicionálisan szisztematizált, leíró nyelvtan helyébe a gyakorlati szerkezeteken nyugvó grammatika oktatása lép. Már nem a mondat szolgálja a nyelvtant, nem általa akarunk egy-egy szót különböző morfológiai alakban bemutatni, sokszor nagyon is mestorkélten, hanem ellenekezőleg, azért van a mondat, hogy valamilyen élethű szituációt fejezzon ki egy-egy grammatikai szerkezetben. Ebből láthatjuk, hogy "Az oktatott lexika nemcsak minőségileg determinálja az anyagot, hanem annak bázisa is, azaz a kiválasztott lexikai anyag nyelvtanát, tehát szelekciós nyelvtant kell tanítanunk. A szelekció alapelve az adott lexikai anyagban előforduló nyelvi szerkezetek gyakorisága és használhatósága az anyanyelvi kontrasztivitás figyelembevételével." /Marsóy Lujza, 1972/a. 83. p./

Tehát a szakszövegoktatáshoz, mint a fentiekből látjuk, módosítani kell a nyelvtan oktatását is. Abból a tényezőből kiindulva, hogy az egyetemre kerülő hallgatók már 8 évig tanultak orosz nyelvet, eleve az következik, hogy nem rendszeres, teljes nyelvtant kell tanítanunk, hiszen annak egy jelentős részét - főleg az alaktant - már többnyire elég jól ismerik. Ez a felismerés már korábban is foglalkoztatta az egyetemen szakszövegeket oktató tanárokat. Nem elégséges az alaktan ismerete. A középiskolai nyelvoktatás nélkülözheti a mondatant és a fordítástechnikát, az egyetemi fokon azonban nélkülözhetetlen a mondattan és a fordítástechnika ismerete. /A

mondattannak és fordítástechnikának a szöveghez kell kapcsolódnia. /Kiss Erzsébet 1963. 685. p./

Hogy mennyire fontos a mondattan a szakszövegoktatásban, abból is kitűnik, hogy "kurziv olvasást csak akkor lehet alkalmazni, ha a hallgatók elegendő szakmai szókinccsel rendelkeznek legalább egy témán belül, s alaktani és mondattani ismereteik a közepesnél magasabb szintet érnek el" /Horgosi Ödön 1964. 11. sz. 690. p./ Aligha vitatható tehát, hogy az oktatásnak ezen a szintjén a nyelvtanban nem minden egyaránt fontos. Vannak lényeges, kevésbé lényeges és mellékes jelentőségű nyelvtani jelenségek a szakszöveg megértésének oktatása során. Természetesen az adott nyelv vonatkozásában minden lényeges, minden kategóriája egyenrangú. De ha már a nyelvoktatáson belül egy sajátos célt akarunk megvalósítani, mint a jelen esetben is, akkor disztinkválunk kell a nyelv grammatikai anyagát illetően is. /Hadas Ferenc 1962. 117. p./

De nem csak szelektálni kell egyetemi oktatásnál a nyelvtani anyagot, a követelményeknek megfelelően, hanem úgy kell azt a hallgatóknak bemutatni, hogy minél könnyebben rögződjön, tehát egyszerűsíteniünk is kell. Az egyetemi nyelvoktatásnak egyik fontos módszertani elve az egyszerűség. "Az egyszerűség és tudományosság nem egymást kizáró fogalmak. Ellentété ezek csak akkor válhatnak, ha egyszerűség helyett egyszerűsíteni, torzítani akarunk. Az egyszerűség csak akkor igazi, ha az egyszersmind helyes is. Viszont az egyszerűség is csak a tudományon keresztül érhető el." /dr. Bihari József 1963. 51. p./

Az egyszerűsítést szolgálja, ha a nyelvtanban bizonyos összevonásokat alkalmazunk." A hagyományos nyelvtanokban

szereplő öt mondatrész közül /alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző/ a jelző a mondatban mindig valamely - adott mondatrészként szereplő - főnév bővítője. Tulajdonképpen tehát négy önálló mondatrész van" /Sipőczy Győző 1970, 129. p./

Az egyetemi nyelvoktatásban érvényesülő egyszerűség szükségessége kifejezésre jutott az 1968 januárjában Budapesten "A Nyelvoktatás Intenzitása" címmel tartott országos konferencián is. Ferenczy Gyula hozzászólásában hangsúlyozta, hogy a felnőttek oktatásában fontos, hogy a hallgató hamar eljusson valamely komplex nyelvtani jelenség végére, kialakuljon benne a végleges összkép. Fel is sorol indoklásul néhány olyan tényezőt, amelyek - a hagyományos nyelvtani felosztásban - nehezítik az összkép kialakítását, az új felosztásban pedig elősegítik azt. Ilyen megállapítás volt pl. az, hogy a hagyományos nyelvtanok élesen különválasztják az alak-  
tant és mondattant, míg Ferenczy Gyula új felosztásában alak-  
tan és mondattan nem választhatók el, nincs külön alaktan és mondattan, hanem helyette kétféle mondattan van: "formális /alaki/ és funkcionális /szemantikai/, a szavak alakváltozása /ragozás, képzés/ is mondatkeretben vizsgálendő. Ugyancsak egyszerűsítést ajánl a névszók ragozásánál is. A hagyományos nyelvtanban a névszók ragozási típusa nagyszámú /ez az orosz nyelv legfőbb nehézsége/, legalább 20-25. /Ahány szófaj - annyi ragozás./ Helyette a névszók globális ragozási rendszerét ajánlja, s eszerint már csak kétféle lesz: főnévi rendszer, amelyen belül két variáció lehetséges - a himnem - semlegesnem és a nőnem. A második a melléknévi rendszer,



amely szintén megoszlik himnem-semlegesnemre és nőnemre. Az orosz nyelv oktatásban uralkodó hagyományos, akadémiai nyelvtani "tömbösítést"/alaktan, mondattan/ azért tartja szükségesnek újjal felváltani, mert az előző ugyan rendszerű volt, "de éppen a nyelvtanítás számára legfontosabbat, az idegen nyelv tanulásánál fellépő ütközőpontokat nem vette kellően figyelembe. Elképzelésünk szerint a tömbösítést úgy kell elvégezni /s ezt már a gyakorlat igazolta/, hogy a két vezérelvet vegyen figyelembe:

1. az un. ü t k ö z ő p o n t o k a t /nehézségi fok szerint/

2. az orosz /vagy általában az adott/ nyelvtani rendszer s p e c i f i k u s nagy tömbjeit."

/Ferenczy Gyula 1969. 43. p./

Ugyancsak helyesnek tartja a szerkesztő - Scserba akadémikusra hivatkozva - a nyelvtani kategóriák összevonását Belavenceva nyelvtankönyvében is. A nyelvtani anyag könyvnyelvi áttekintése és a gyorsabb tájékozódás érdekében a főnévragozásnál passzív nyelvtudás megszerzése esetén 12 esetvégződést vesz figyelembe a tradicionális módszertől eltérően, amely több mint 15 féle végződést különböztet meg. /Belavenceva, 1927. 5. p./

Valamely komplex nyelvtani jelenség végleges összképének gyors kialakulását nagymértékben elősegíthetjük a nyelvtani anyagnak táblázatok formájában történő szemléltetésével. A szemléltetésnek igen nagy jelentőséget tulajdonítanak a hazai orosz nyelvtanításban is, különösen azóta, hogy - a kezdeti nehézségek után - főképp általános iskolai módszer-

tani kutatásokkal is kezdtek foglalkozni. Ahogy tökéletesedett az orosz nyelv iskolai oktatásának módszertana, ugyanolyan mértékben nőtt annak a felismerése is, hogy a szemléltetésnek igen nagy szerepe van. Az oktatók mind szélesebb körben igyekeznek biztosítani a szemléletességet, mint az életszerűség elvének egyik vetületét. /Tálas Istvánné 1961. 97. p./

A szemléletesség fontosságának felismerése azonban nem korlátozódik az alsóbb oktatási intézményekre. Ugyancsak 1961-ben Staniszewski Istvánné, a Varsói Tudományegyetem magyar lektora is megállapítja, hogy "célszerű a táblázatokkal való illusztrálás: ez megkönnyíti az anyag emlékezetbe való vésését". /Staniszewski Istvánné 1961. 546. p./

Ha pedig figyelembe vesszük, hogy a szakszövegoktatás során főleg olyan hallgatókkal van dolga a nyelvtanárnak, akik a szakterületükön is igen gyakran használják a táblázatokat - gondoljunk csak az elomek periódusos rendszerére -, akkor rá kell jönnünk arra, hogy a nyelvoktatás sem nélkülözheti a nyelvtani ismereteknek táblázatokban való szemléltetését.

Ezt a megállapítást látszik igazolni a szovjet módszertani kutatások eredménye is. Ennek jegyében jelent meg a Szovjetúnióban Belavencava szerkesztésében az a nyelvtankönyv is, amely a Szovjetúnióban tanuló szakembereknek és aspiránsoknak a részére készült, s arra hivatott, hogy elősegítse az említett hallgatóknak az orosz nyelv gyors elsajátítását. A nyelvtankönyv kifejezetten az orosz nyelv gyors elsajátítását igyekszik szolgálni a tudományos szakszövegirodalom megértése

végezt. "A szűk szakterületre szorítkozó idegen nyelvnek a gyors elsajátítása, természetesen másként történik, mint az alapos, minden irányba kiterjedő, huzamosabb nyelvtanulás. Ezért kutatjuk jelenleg azokat az utakat, amelyek meggyorsítják a külföldiek nyelvtanulását mind azért, hogy szakszöveget tudjanak olvasni és megérteni ezen a nyelven, mind pedig azért, hogy beszélni tudják, különösen a szakmájukba vágó témák esetében." A könyv, mely ezt a gyors nyelvtanulást igyekszik megvalósítani, nagyszámú nyelvtani táblázatot közöl, ennek segítségével véli elérni a nyelvtani szabályok gyors rendszereződését a hallgatókkal.

Ennek alapján az egyetemi nyelvoktatásban különös gondot kell fordítanunk a szakszövegoktatás során a nyelvtannak táblázatokban való szemléltetésére. Ez nagyban hozzájárul az egyetemi nyelvoktatásban rendelkezésünkre álló kevés idő intenzitásának növeléséhez. A felnőtt hallgatóknak a logikus, tömör kifejezésre való fokozottabb hajlama is indokolja ennek a módszernek az alkalmazását.

Napjainkban az idegen nyelvek oktatása körül kialakult sok módszertani vitában központi helyet foglal el az anyanyelv szerepének kérdése, s ezzel kapcsolatban a fordítás helyének megállapítása is az idegen nyelvek oktatása során végzett munkánkban.

Először 1963-ban jelent meg terjedelmesebb, a részletekre is kiterjedő cikk, mely az egyetemi nyelvoktatás céljául egyértelműen az orosz nyelvű szakszöveg megértését jelölte meg. A cikk szerzői már akkor is vizsgálták azokat a módszertani eljárásokat, amelyek legeredményesebbek lehetnek az említett cél elérésében. Ehhez - kétségtelenül - leghatékonyabban a

minél több szakszöveg önálló olvasása segíti hozzá a hallgatót. Azon a fokon már, amikor a hallgatók képesek az "analitikus" és "szintetikus" szövegértésre, ki kell iktatni a munkából a fordítást. Az ellenőrzés se fordítás formájában történjék, hanem más módszerek alkalmazásával győződjenek meg a tanár a munka elvégzéséről, illetve a szövegmegértésének fokáról. /Nagy József adj. - Szarka János 1963. 455. p./

A fordítás nélkül végzett minél több szakszöveg elolvasását tartja lényegesnek dr. Rakonczai János is. A kurziv szövegolvasás módszeréből - bár nem teljes mértékben kiiktatja a fordítást. A hangsúly a tartalom elmondásán, mintegy összegezésén van, azonkívül a hallgatók az olvasottak alapján ún. "tömörítvényeket" készítenek. Véleménye szerint nincs is szükség a szakszövegolvasásban a szabatos, szöveghű fordításra. Sokkal fontosabb a tartalmi kivonatok készítése. Hangsúlyozza az önállóan, órán kívül végzett szövegolvasás jelentőségét. Hivatkozik Lengyelországban és Bulgáriában szerzett hasonló tapasztalatokra, ahol szintén az önállóan végzett szakszövegolvasásra helyezik a hangsúlyt. A hallgatók csak azután mehetnek vizsgázni, amikor előzetesen már beszámoltak a félévenként elolvasott 60-80 oldalnyi szakszövegből. /Rakonczai János 1969. 470. p./

A fordítás teljes kiiktatását azonban egyik cikk írója sem javasolja. Mindössze arról van szó, hogy valamennyi egyéb tevékenységnek, mint a beszédnek, írásnak és így természetesen a fordításnak is a szakszövegolvasás elsajátítását kell szolgálnia. Mindezt eszközként kell kezelnünk a szakszövegolvasás elsajátításában. A fordításnak a kiiktatása tulaj-

donképpen az oktatás célkitűzéséből ered: az egyetemeken nem fordítókat akarunk képezni, hanem elsősorban szakembereket, akik a szakmájuk ismerete mellett még olyan fokú orosz és esetleg még egy másik nyelv ismeretével is rendelkeznek, hogy az illető nyelven új ismeretekkel tudják gazdagítani a szakismereteiket. Ehhez pedig elegendő, ha olvasni tudnak minimális szótárhasználat segítségével orosz nyelvű szakszövegeket. Márpedig - mint a cikk írói is hangsúlyozzák - nem szabad összekeverni az olvasást és a fordítást. Más dolog valamit elolvasni és megérteni, és ismét más dolog azt még anyanyelvre le is fordítani. /Nagy J. - Szarka J. u.o./

Ugyancsak ehhez az elgondoláshoz csatlakozik Macievszkaja állásfoglalása is a fordítással kapcsolatban. Az ellenőrzésnél - szerinte is - teljesen ki kell iktatni a fordítást, helyette tartalomelmondás, kérdésekre való válaszolás formájában kell meggyőződnie a tanárnak a szöveg helyes megértéséről. Véleménye szerint a fordítás kiiktatása azért fontos, mert ha fordítottatjuk az olvasottakat, akkor az ellenőrzésünk tárgya már nem a nyelv, hanem az olvasott szöveg tartalma. A hallgatókkal meg kell értetni, hogy tőlük nem a szöveg lefordítását várjuk, hanem a tartalom megértését minél kevesebb szótárhasználattal. Az ilyen fokú nyelvtudás megszerzéséhez nagyon fontos, hogy minél többet olvasson az illető nyelven a hallgató. /Macievszkaja, E. A. 1972. 376. p./

Mint az elmondottakból láthatjuk, a kurzív /szintetikus/ olvasás már csak akkor valósítható meg, amikor a hallgatók rendelkeznek a megfelelő mennyiségű szókinccsel, és biztonságosan tudják alkalmazni a nyelvtani ismereteiket. Az ilyen

szintű nyelvtudást - orosz nyelvből - tulajdonképpen joggal el is várhatók az egyetemre kerülő fiataloktól, hiszen ezt megelőzően már 8 évig tanultak oroszot. A dolog azonban nem ennyire egyszerű. Egyelőre még semmi esetre sem tűzhetjük ki célul, hogy nyomban az első évfolyamon, már az első félévben szakszövegolvasással kezdjük az oktatást. Ez részben abból a tényből adódik, hogy a hallgatók a legkülönbözőbb értékű nyelvi tudással kerülnek az egyetemekre, de adódik magából a szakszövegek jellegéből is. A középiskolai orosz nyelvoktatás nem készít elő olyan nyelvtudásra, - de nem is feladata -, amely lehetővé teszi a szakszövegek folyamatos olvasását orosz nyelven! Így alakult ki a szakszövegolvasással kapcsolatban olyan nézet, hogy "a kurziv olvasás a beszéd-készség fejlesztésének egyik legeredményesebb fokmérője és az elkövetkezendőben nagyobb teret kell szentelnünk alkalmazására az orosz nyelv oktatásában." /Horgosi Ödön 1964. 11. sz. 690. p./ De mint egyedüli módszer nem alkalmazható, legfeljebb a II. félévtől kezdve lehet fokozatosan áttérni az alkalmazására.

Mint egyedüli módszert azonban az eredeti gondolat felvetői sem ajánlják. A hallgatók felkészültségéhez mérten három féle szöveget javasolnak: 1/. adaptált, 2/. eredeti népszerűsítő, egyszerű stílusú, és 3/. eredeti felsőoktatási tankönyvekből vett részleteket, de "a fordítással egybekapcsolt olvasás mindig a szakszövegolvasás tanításának egyik fontos formája lesz." /Nagy J. - Szarka J. 1963. 455. p./

Azóta már adaptált szövegek alkalmazásának lejárt az ideje. Ha a cikk származásának idejét figyelembe vesszük, ak-

kor érthető, hogy az egyetemi nyelvoktatásban a cél elérése érdekében még az adaptált szöveg is számításba jöhetett, ma már azonban nem csak egyetemi szinten nincs erre szükség, de a középiskolai oktatásból is egyre inkább kiszorul. A szakszövegoktatásban minden esetre ma már nem lehet számottevő mértékben alkalmazni. A nyelvtanulásnak ezen a haladottabb fokán a hallgatók már elsősorban nem további nyelvi anyagot akarnak megtanulni, hanem a meglévőt akarják úgy alkalmazni, hogy segítségével egyéb ismereteiket gyarapíthassák. "Az egyetemi nyelvoktatást kétségtelenül eredményesebbé lehetne tenni úgy, hogy szakmai szövegek címén jól megválogatott szövegeket adunk a hallgatók kezébe. Olyanokat, melyek ugyan tartalmazzák a szakszövegek szerkezeti jellegzetességeit, de jól olvasható módon, mert a "göcsörtös" mondatok adaptációval eltűntek belőlük. Mindez könnyebbséget jelentene a hallgatóknak is és a nyelvtanárnak is, csak éppen nem vezetne a kívánt célhoz." /Hell György 1969., 78. p./

A jó stílus, a könnyed és világos kifejezőmód emberi adottság, a műszaki és egyéb tudományok területén működő szakemberekre azonban nem mindig a legjellemzőbb. Ők inkább a tömörségre és pontosságra törekszenek írásaikban, előnyben részesítik a fogalmi meghatározásokat. Ezért a szakszövegekre inkább jellemző a nehezkeség, amit tudomásul kell vennie mindenkinek, aki szakszövegolvasással és szakszövegfordítással akar foglalkozni.

Belavenceva szerint is mellőzni kell az adaptált szövegeket, ha a hallgatókat a szakszövegolvasásra akarjuk megtanítani. Azokat a nyelvi formákat, amelyeket a szakszövegek

megértéséhez meg kell tanulnia analizálni a hallgatóknak, az adaptált szövegek nem tartalmazzák. /Belavenceva, 1972.

15. p./

Ugyancsak - Belavenceva véleménye szerint - teljesen ki kell zárni a munkánk során a "népszerűsítő, egyszerű stílusú" irodalmat is. A gyakorlat bebizonyította, hogy az ilyen szövegek bővelkednek az olyan lexikai szerkezetekben, fordulatokban, amelyek a tudományos prózára nem jellemzőek, ezért nincs is rá szüksége a hallgatóknak.

Az adaptált és a tudományos népszerűsítő szövegek helyett a kezdeti nehézségek áthidalására Belavenceva a referátumokat ajánlja /Pl. egy disszertáció védésekor elhangzott referátumot/. Az ilyen szövegek tartalmazzák mindazokat a nyelvtani kifejezésmódokat, amelyek a szakszövegekre jellemzők, de megtalálható benne a szükséges szakszókincs is, mégis ugyanakkor eléggé szűkszavúak maradnak. Ez a lakonikusság a tanulás kezdeti szakaszában megkiméli a hallgatókat a stilisztikai és lexikai nehézségektől anélkül, hogy adaptált szövegeket kellene használnunk.

Az elmúlt évtized során az egyetemiorosz nyelvoktatás gyakorlatában jelentősváltozások következtek be. Ennek a változásnak köszönhető többek között az is, hogy az anyanyelv szerepének kérdése napirendre kerülhetett, hogy egyáltalán szükségessé vált ennek a kérdésnek a megvitatása. Bebizonyosodott ugyanis, hogy nincs olyan nyelvoktatási módszer, amely egymagában időtállóan helyes volna. Ez érvényes<sup>a</sup> fordítás kiküszöbölésének kérdésére is. Ma már egyre inkább olyan véleményekkel találkozunk, amelyek kiemelik az anyanyelv



szerepét az idegen nyelvek tanulásában.

Az anyanyelv és a gondolkodás maga szinte elválaszthatatlanok. "Ezt leginkább bizonyítják a beszédzavarban u.n. aphasiában szenvedő betegek. Már többször megfigyelt jelenség, hogy az ilyen betegeknél, amennyiben ezek több nyelven beszéltek megbetegedésük előtt, a teljes beszédképesség kiesést feltétlenül éppen az anyanyelvi beszéd elsődleges regenerációja követi. Ezt a jelenséget polyglott aphasiának nevezik." /Török Pálné 1972/a 137. p./

Az anyanyelvet tehát nem iktathatjuk ki az idegen nyelv tanulása során. "Bár a módszertani közlemények lapjain egyre több olyan terminus technikus szerepel, mint pl. - globális szövegértés, csendes olvasás és hasonlóak - mégis tudomásul kell vennünk, hogy ezek mögött, ha burkoltan is, ott lapul a fordítás kérdése." /Török Pálné 1972/a. 137. p./

A szakszövegoktatás kezdeti szakaszában a fordítás szükségességét hangsúlyozza az a megállapítás is, mely szerint igaz ugyan, hogy a fordító a fordítandó szöveget elolvassa, szava it megérti, értelmét a nyelvtan ismerete révén felfogja, és a megértett szöveget az értelemnek megfelelően a kívánt nyelvre lefordítja, de ez egyúttal azt is feltételezi, hogy a szöveg megértése már a fordítás előtt megtörtént. A fordítók esetében ez az elképzelés nyilván reális is. De nem érvényes a hallgatókra, akik csak tanulják az idegen nyelvű szövegek megértését. Ők valójában csak akkor értik meg a szöveget, amikor azt már anyanyelvükre le is fordították. Tehát oktatásunk kezdeti szakaszában a fordítás nem a szöveg megértésnek eredménye, hanem fordítva, a megértés a fordításnak

eredményeképpen jön létre. /Mell György 1969. 83. p./

A nyelvoktatás módszereinek kutatása révén létrejött a nyelvtudománynak egy új ágazata is, a pszicholingvisztika, amely a gondolkodásnak és a nyelvnek kapcsolatait vizsgálja.

A pszicholingvisztika szerint a pszichikumban létezik egy anyanyelvi jelrendszer, "kód". A nyelvtanulás során egy új nyelv, mely külön "kód"-dal rendelkezik ugyan, csak az anyanyelvi kódon keresztül alakulhat ki a tudatban. Az anyanyelvi kód jelenlétével magyarázzák azt a jelenséget, hogy az idegen nyelvek tanulása során a tanulók legtöbbször az anyanyelvi fogalomalkotást igyekeznek alkalmazni az idegen nyelven való beszédben is. Ezt az anyanyelvi zavaróhatást /interferencia/ feltétlenül figyelembe kell venni az új, az eltérő nyelvrendszerre képező idegen nyelv tanításakor, számolni kell a meglévő anyanyelvi kód hatásával. Az anyanyelvi kód hatása nyilvánul meg akkor, amikor az idegen nyelvet tanuló egyén - a még nem kellő nyelvtudás birtokában - beszélni kell az idegen nyelven, s nem csak a szavakat és ragokat használja helytelenül, hanem az egész fogalmat az anyanyelvhez igyekszik igazítani. /Tóth Mihályné 1970. 62. p./

Ez a legfőbb oka annak, hogy nyelvészeink közül sokan ellenzik, sőt kifejezetten károsnak minősítik az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítási gyakorlatokat a nyelvtanulás kezdeti szakaszában. Az ilyen hagyományos fordítási gyakorlatok hozzájárulnak ugyan az idegen nyelv alaktanának és szókincsének megtanulásához, de nem segítik hozzá a tanulókat annak felismeréséhez, hogy az idegen nyelven való beszédnél jelentkező szerkezeti problémák éppen az anyanyelv és a ta-

nult idegen nyelv egész rendszerének a különbségéből adódnak. Azok a mélystruktúrák, amelyek jellemzőek az anyanyelvünkre, nem érvényesek az idegen nyelvre, s viszont. "Tanítványaink átviszik anyanyelvük mélystruktúráját az idegen nyelvre, s anyanyelvies mondatokat szerkesztenek az idegen nyelven. Az ilyen típusú fordítással eszerint még külön is indukáljuk a lassan kialakuló idegen nyelvi tudathoz képest az egyébként is túlságosan éber anyanyelvi tudatállapotot, s ezáltal "tervszerűen" fokozzuk a spontán is igen erősen működő káros anyanyelvi interferenciát." /Erdei Gyula 1970., 152. p./

Ha figyelembe vesszük az idegen nyelvek oktatásában a meglévő anyanyelvi kódot, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy az anyanyelvet nem iktathatjuk ki az idegen nyelv oktatása során. Ellenkezőleg, az idegen nyelvet akkor építjük "szilárd alapokra", ha állandóan, következetesen támaszkodunk az anyanyelvre, összehasonlítjuk annak mélystruktúráig a tanult idegen nyelv mélystruktúráival. Az idegen nyelv kifejezésformáinak rendszerét úgy kell tanítanunk, hogy közben állandóan szem előtt tartjuk az anyanyelvi szerkezetek hasonlóságát, vagy eltérését. Természetesen, amikor az anyanyelv és a tanult idegen nyelv szerkezeteinek összehasonlítását végezzük, mindig az idegen nyelv szerkezetének rendszeréből kell kiindulnunk, mivel az a nyelvtanulás objektuma.

Amikor az anyanyelvi szerkezetek hasonlóságát vagy eltérését szem előtt tartjuk, mindig nagyobb hangsúlyt kell adnunk az anyanyelvtől eltérő szerkezeteknek. Az eltérést mindenkor gyakorlati - módszertani eszközökkel tudatosítani

kell. Ha viszont egy fogalmat az anyanyelvvel analóg módon ki lehet fejezni, akkor azt az adott esetben így végezzük.

Az anyanyelvnek mint módszertani eszköznek a szerepe gyakorlati kérdés, mindig az oktatónak kell eldöntenie, hogy az adott esetben hogyan alkalmazza. Mivel azonban kiiktatni nem lehet a gondolkodás folyamatából, ezért arra kell törekednünk, hogy az anyanyelvi sémákat minél jobban felhasználjuk az idegen nyelv tanulásának folyamatában. E tekintetben egyik leginkább alkalmazható módszernek éppen a fordítás mutatkozik, amelyet felhasználhatunk az anyanyelv és a tanult idegen nyelv mélystruktúráiban rejlő hasonlóságok és eltérések kimutatására és begyakorlására. Az analízishez a két nyelvnek, az anyanyelvnek és az idegen nyelvnek az összehasonlítása adja meg a kulcsot. Vannak ugyan teljesen vagy legalább is nagyon hasonló nyelvek /orosz - bulgár, olasz - spanyol stb./, kevésbé vagy egyáltalán nem hasonló nyelvek /orosz - magyar/, de akár mennyire hasonlóak is, teljesen azonos szerkezetű nyelvek nincsenek. A rokon nyelvekben is igen sok a közös vonás, pl. a germán vagy a szláv nyelvekben sok a közös anyag, a rendszerbeli felépítés is lehet sok tekintetben azonos, de nem teljes mértékben. Ami pedig eltér az anyanyelvtől, az mindig nehézséget okoz az oktatás során.

Elegendhetetlen tehát az anyanyelv szerkezetének tudatosítása, és ezzel szoros összefüggésben az idegen nyelv szerkezetének tudatos és gyakorlatias megismertetése. Itt elsősorban a két nyelv mélystruktúráinak jelentőségét kell kiemelnünk, mert ezek megértése nélkül hatékony nyelvtudást nem tudunk elérni a hallgatóknál.

A két nyelv mélystruktúrájának elsajátításához és a bennünk meglévő eltérések kontrasztív egymáshoz rendeléséhez szükségünk van mind az anyanyelvről oroszra, mind pedig oroszról magyarra végzett kisebb- nagyobb fordítási gyakorlatokra. "Elvi vitákat vált ki az a nyelvoktatás-elméleti követelmény, amely a direkt módszerre való esküvés mellett úgy véli, hogy anyanyelvről a megtanulandó nyelvre, illetőleg visszafelé fordítási gyakorlatokat nem szabad végezni, mert az ilyen gyakorlatok az idegen nyelven való gondolkodás elsajátításának kárára vannak. No, de ha minden fordításgyakorlást kiiktatunk, akkor az angol anyanyelvű egyén hogyan fogja megtanulni teljes automatikussággal azt, hogy a his sister és a her sister helyett a franciában mindkét esetben csak egy alak, a sa sceur állhat?" /Hanzeli, Viktor E. 1968. 42. p./

Ugyanezt a példát, sok más hasonlóval egyetemben, a magyar és az orosz nyelv vonatkozásában is elmondhatjuk, hiszen a magyar nyelvben ismeretlen a nemek fogalma. Még kirivóbb a helyzet, ha a "vid"-eket akarjuk helyesen megtanítani a magyar hallgatókkal, hiszen a magyarban ilyen finoman árnyalt megkülönböztetés az igeszemléletben nem létezik.

Az egynyelvűség vagy kétnyelvűség érvényesítésének kérdése a nyelvoktatásban egyre jobban foglalkoztatja napjainkban a nyelvészeket, s az eredmény a kontrasztív összehasonlítás mellett dönt ma már leggyakrabban.

Ilyen jellegű kísérleteket W.E. Lambert végzett. Kísérleteinek eredményei több tapasztalati alapot nyújtottak az elmélet számára. Abból a tételből indult ki, hogy a sze-

parált környezetben szerzett nyelvtudás koordinált nyelvtudássá válik, ezért azt a hipotézist állította fel, hogy a szeparált környezetben szerzett nyelvtudás képessé tesz a két nyelv szeparált funkcionáltatására, míg az azonos, bár kétnyelvű környezetben szerzett nyelvtudás csökkenti a két nyelv egymástól független használatára való képességet, és több interferencia lehetőséget rejt magában.

Kísérleteit amerikai egyetemet éppen elvégzett francia szakos tanárokkal és francia szakos egyetemi hallgatókkal végezte, akik mindnyájan direkt módszer szerint tanulták a nyelvet, vagyis az anyanyelv kikapcsolásával. Kísérleteinek idejére, amely néhány heti rendkívül intenzív további nyelvtanulást jelentett, olyan direkt környezetet teremtettek, amilyen emberileg csak lehetséges. A foglalkozásokon kívül is franciául folyt a beszélgetés. Azonkívül megígértették a hallgatókkal, hogy megpróbálnak kizárólag franciául gondolkodni.

Az amerikai professzor kísérleteinek eredménye ellentmondani látszik annak a felfogásnak, hogy haladottabb fokon már nem kell számolni az anyanyelvi interferencia hatásával.

A kísérlet eredménye ugyanis az lett, hogy azok, akiknek sikerült az anyanyelv interferenciáját kiküszöbölni, sokkal rosszabb eredményeket értek el, mint azok, akik nem voltak képesek az anyanyelvi interferencia ellen küzdeni. Lambert szerint itt bizonyos szempontból "nyelven felüli" fogalmakról van szó, vagyis a két nyelv egymásnak megfelelő jelentéstartalmai által jelölt dolgok vagy jelenségek lényegesebb jegyeit magukban foglaló, nyelven felüli fogalmakról. Ezek

segítették a jobb eredmény elérését, vagyis az anyanyelvi jelentéstartalmak lényeges jegyeit kapcsolaták össze az idegen nyelv megfelelő jelentéstartalmaival.)

Feltételezhetjük, hogy a világos anyanyelvi fogalmak, amelyek sajátos részleteket is foglalnak magukban, megvilágították a zavaros, nem tiszta idegen nyelvi fogalmakat.

/László Lászlóné, 1965. 145. p./

Hazai vonatkozásban Hegedüs József végzett arra irányuló kutatásokat, hogy az anyanyelvnek milyen jelentősége és szerepe van az idegen nyelvek eredményes tanulásában. Kísérleteit 1968-ban kezdte, s az eredmények alapján arra a következtetésre jutott, hogy az anyanyelvi grammatikai ismeretek pozitív vagy negatív volta döntő módon befolyásolja az egyén idegennyelvi előrehaladását. A felkészültségen nem terminológiai ismereteket, hanem tényleges tudást ért, a nyelvtan értésének a fokát, még ha az akár ösztönös is.

E kísérletek adatai azt bizonyítják, hogy aki magas pontszámot ér el a magyar nyelvtani képességet vizsgáló tesztben, gyors előrehaladás reményében foghat hozzá a választott idegen nyelv tanulásához. Példaképpen: ha a jelölt egy 20 pontból álló magyar grammatikai tesztet 17-től 20 pontig old meg, annak legalább 80-85 %-os biztonsággal előre megjósolható a sikeres idegen-nyelvi teljesítménye. Azonban 12 ponton aluli eredmény nagyon rossz jelzés a várható idegen nyelvi előrehaladás tekintetében." /Hegedüs József 1970. 96. p./

Az anyanyelvre egész oktató munkánk idején az idegen nyelvek oktatásában minden szinten szükség van. Nem mellőz-

hető a szakszövegoktatásban sem, hiszen a szakszövegeknek is megvannak a sajátos mélystruktúráik, amelyek a magyar nyelv mélystruktúráinak kontrasztivitása révén könnyebben érthetők lesznek. Ha reálisnak fogadjuk el azt az állítást, mely szerint "a hallgatók nem nagy százaléka jut el arra a fokra, hogy az egyetemen /is/ tanult idegen nyelv segítségével külföldi irodalmat olvasson" /dr. Hell György 1969. 78. p./, akkor az egyetemi orosz nyelvoktatást az első félévtől a vizsgák letételéig úgy tekinthetjük, mint a szakszövegolvasás kezdeti szakaszát. Erre a szakaszra pedig nem lehet kiiktatni az anyanyelvet az oktató munkából, szükségünk van rá mind a mondatok elemzéséhez, mind az egyes szerkezetek begyakorlásához, mind pedig az olvasott anyag megértésének az ellenőrzéséhez.

Bár az egyetemi orosz nyelvoktatásnak nem célja fordítók képzése - nem is lehet az adott körülmények között - mégis bizonyos mértékű fordítási technikával rendelkezniük kell a végzett szakembereknek ahhoz, hogy adott esetben szakterületükön belül képesek legyenek ismereteiket bővíteni orosz nyelvű szakirodalom igénybevétele révén. Azonkívül - mint már korábban erről szó is volt - a fordítás ezen a szinten leginkább azért válik szükségessé, mert az olvasott szöveg gyakran éppen a fordítás révén válik érthetővé. Ezért "... célszerű lenne, ha a megfelelő színvonalon tartott fordítás-stilisztikai gyakorlatok méltó helyet kapnának a modern nyelvek felsőoktatási tantervében". /Oláh Tibor 1969. 119. p./

A fordítás kérdése egyúttal összefügg a felnőttoktatás problémájával. Ugyanis a komolynak nevezhető nyelvi tudást a hallgatók az egyetemeken szerzik meg 18-24 éves - lényegében



a felnőtt - korokban, amikor már a nyelvtanulás során maximális szerepet kapnak a már kialakult anyanyelvi szerkezetek okozta gátlások, még akkor is, ha jó orosz nyelvi előképzettséggel kerülnek az egyetemre. Ezért a fordítás tanításának feltétlenül jelentőséget kell tulajdonítani a szakszövegoktatása során.

Edmond Cary "... a fordítás századában élünk" megállapítását idézi Gárdus János, amikor azt állítja: "A modern nyelvoktatásban a fordítástechnika nem kizárólagos cél, azonban nem lehet elhanyagolt terület sem. Aligha vitatható az, hogy a nyelvtudással rendelkező emberek többsége az adott idegen nyelvet elsősorban beszélt változatban vagy talán inkább a fordítás nélküli információ szerző olvasás szintjén használja, ellenben az sem vonható kétségbe, hogy bármilyen jellegű nyelv-igényes munkaterületen a fordítási készség nélkülözhetetlen követelmény." /Gárdus János 1972. 24. p./

Egyúttal azt is megállapítja a cikk szerzője, hogy a fordítások iránt egyre növekvő társadalmi igényvel nincs összhangban a fordítástechnika fejlődése. Hazánkban e tekintetben - más országokhoz viszonyítva - lemaradás tapasztalható. A nyelvoktatásban az utóbbi két évtizedben jelentős változások történtek ugyan, de az új hatások a nyelvoktatás egyes területeit nem egyforma erővel érintették. Hazánkban a szaksajtó is eléggé elhanyagolta a fordítás kérdését, de ami a legnagyobb probléma a nyelvoktatás területén, nincs jelenleg egységes állásfoglalás a fordítás helyét és szerepét illetően, pedig éppen az egyetemi nyelvoktatás az, amely szervesen együtt jár a fordítás tanításával is.

Hogy mennyire szükség van az idegen nyelvoktatásban a fordítás tanítására, affelől meggyőződhetünk már a legelső orosz órák után is, amikor az érettségizett elsőéves hallgató - 8 évi előzetes orosz nyelvtanulás után is - rendszerint úgy kezd az orosz mondat lefordításához, hogy szót szó után fordít. Pedig a fordítás egysége csak a legritkább esetben lehet maga a szó. A fordítás kialakításához mindig nagyobb szövegrészeket kell a fordítás egységéül venni: szókapcsolatokat /szintagmákat/, mondatokat, bekezdéseket stb. A fordításnak mindig teljes értékűnek kell lennie, olyannak, amelyik mellett, hogy a szöveg tartalmi mondanivalóját maradéktalanul és pontosan visszaadja, annak még formai, stilisztikai tulajdonságait is megőrzi.

Ez utóbbi mindenfajta szövegre vonatkozóan nem egyforma mértékben kritériuma a jó fordításnak. Ez már inkább részletkérdés, s mutatkozhat némi eltolódás az egyes műfajok esetében. Nyilvánvalóan a versfordítás több engedményt tehet a tartalom visszaadásának rovására a forma tökéletesebb visszaadása érdekében, a szakszövegfordítás viszont a tartalom teljességét igényli. A fordítás elmélete mindkét esetben azonos marad, a különbségek a fordítandó anyag műfajában vannak. A műfaj jellegéből következik, hogy a fordítás során a stilisztika kerüljön-e előtérbe, mint pl. a műfordításnál vagy a grammatika. Nyilván a szakszövegfordítás a grammatikához áll közelebb, s a kontrasztív grammatika sokkal nagyobb szerephez jut.

A stilisztikai és grammatikai sajátságok érvényre jutása azonban átfedi egymást, s ezért nem húzhatunk a szak-

szövegek esetében sem éles határt a kettő közé. Ilyen esetben sem változtathatunk önkényesen a mondat rendjén, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szakszövegekben is meglévő stilisztikai árnyalatokat.

A fordítástechnikához kell még sorolnunk a helyes szótárkezelés kérdését is. A különböző tudományos rétegekbe tartozó szavakkal és szókapcsolatokkal a hallgatók még hosszú ideig szótár segítségével ismerik meg. Ezért kell tudniok tökéletesen kezelni a különböző szótárakat. A szótár tökéletes kezelésén viszont elsősorban nem a szavak gyors megtalálásának képességét értjük, melynek az ábécé ismeretében nem is szabad gondot okozni. /Problémát ez csak akkor jelenthet, ha a hallgató még egyetemista korában sem tudja az orosz ábécét./ Jó szótárhasználati képesség az a tudás, amikor a hallgató már helyesen tudja szelektálni a szinonimákat, felismeri a közös szógyököket, a homonimák /azonos szó eltérő jelentéssel/ közül biztonságosan ki tudják választani az adott esetben szereplő szó legjobban megfelelő értelmét. Ilyenek lehetnek pl. a КИЕТКА = sejt; kocka, ОРАК házasság; selejt, МИР = béke; világ, és még sorolhatnánk tovább.

A szavak helyes jelentésének a megválasztásakor az úgynevezett terminus technikusok is problémát okozhatnak.

Hl. ПТАМНОБКА = sajtolás, vagy ПЕРВОД = fordítás,

ПРИЖИ = rothadás, mely egyaránt jelenti a folyamatot és a folyamateredményét is.

A szakmai szövegek szókincsére sokkal inkább jellemző a nemzetközileg is használt idegen szavak gyakorlati előfor-

dulása, mint a köznyelvre. Sokszor meglepő a hallgatók tájékoztatatlansága az ilyen szavaknál, mint АМПЛИТУДА, ИЗОЛЯЦИЯ stb., ami abból adódik, hogy nem tanultak latint. Emiatt nehezen ismerik fel a szótőt, különösen akkor, ha az orosz nyelv alaktani ismeretei is hiányosak náluk, s nem tudják pontosan leválasztani ezekről a szavakról a ragokat, végződéseket.

Az elmondottakból láthatjuk, hogy a szakszövegoktatás tekintetében nem beszélhetünk a hagyományos módszerek egyikéről sem úgy, mint egyedül célravezető, alkalmazható módszerről. A szakszövegoktatás igen-igen sokrétű munka, sokirányú feladatot ró a nyelvtanárra. Sokféle módszert kell alkalmazni ahhoz, hogy eredményt érhessen el. Minden módszer jó lehet, ha megfelelő helyen és megfelelő időben alkalmazzuk. A magyarról oroszra fordítást éppúgy alkalmazzuk a munkánk során, mint az oroszról magyarral való fordítást, a tartalommondést magyarul és oroszul is, a kérdés-felelet gyakorlatokat, s a sokszori ismétléssel végzett szó- és kifejezés-tanulást egyaránt.

Ahhoz, hogy a hallgatók megértsék és le tudják fordítani az orosznyelvű szövegeket, jól kell ismerniök a nyelv alkotó elemeit, le kell tudni választani az egyes mondatrészeket, szükséges felismerni a segédszavakat stb. Továbbá meg kell tanítani a hallgatókat arra, hogy az ismert szavak alapján ne kezdjenek azonnal a fordításhoz, ne váljanak a szavak foglyaivá, mert az a legtöbb bajt okozza a szöveg megértése terén. Ugyanis amikor a hallgatók az ismeretlen szavak tengerében ismert szavakra bukkannak, azonnal kezdik összerakni a mondatot. Figyelman kívül hagyják a segédszavakat, végző-

déseket, s így a magyar mondatban nem képesek reprodukálni az orosz mondat értelmét.

Van, amit egyszerűen meg kell tanítani a hallgatóknak. A névmásokat, előljárókat, kötőszavakat, segédigéket, úgy kell tudniok a hallgatóknak, mint az egyszerűeket. Meg kell tanulni az egyes nyelvtani kapcsolatokat, sajátos nyelvi kifejezéseket /szintagmákat/, amit csak kitartóan végzett automatizálással érhetünk el.

A nyelvtani jelenségek nagy részét azonban nem elegendő megtanulni. Ezeket érteni is kell. Az anyanyelvben és az orosz nyelvben lévő mélystruktúrákat állandóan össze kell hasonlítani, kiemelni azt, ami eltér az anyanyelvtől és specifikus, egyéni az orosz nyelvre nézve.

A jelenlegi kutatások azokat a módszereket keresik - külföldön és hazánkban egyaránt - amelyekkel minél gyorsabban el lehet juttatni a hallgatókat az ismereteknek ilyen fokára.

## 2. A szakszövegolvasáshoz szükséges nyelvi ismeretek

### 2/. Hangtan

Nem vádolhat senki maximalizmussal, ha azt hangoztatjuk, hogy a hazai orosz nyelvoktatásnak napjainkban is egyik leggyengébb pontja a kiejtés és a hangsúly. Még azok a hallgatók is, akik a grammatikát és lexikát jól elsajátították a nyolc év alatt, nagy hiányosságokat mutatnak az orosz kiejtésben.

Ennek több oka is van. Egyik természetesen az, hogy nincs is nagyon módjuk kitől elsajátítaniok. A tanárok maguk se képesek elszakadni az anyanyelvben - a magyarban - érvényes artikulációtól és hanglejtéstől, ha gondolataikat már szaba don ki is tudják fejezni orosz nyelven. Ezen kívül a középiskolákra - de még inkább az általános iskolákra - jellemző, hogy az oktatás a nagylétszámú csoportokban folyik, ami az idegen nyelvek oktatásában igen előnytelen. Nagyon minimális az az idő, ami egy-egy tanulóra jut a beszéd során, s így ki sem alakulhat az orosz nyelvre jellemző artikuláció.

A rossz kiejtés okainak részletes vizsgálatával jelen dolgozatunkban nem foglalkozhatunk. Feladatunk elsősorban azt vizsgálni, milyen természetű hibákat követnek el a hallgatók, és a hibák mennyire befolyásolják a szakszövegek megértését, illetve a korrigálásuk mennyire segíti elő a helyes szövegértést, s mit kell tennie az oktatónak azért, hogy az orosz nyelvi tanulmányok befejezéséig a minimumra csökkentse a hallgatók hibás kiejtését.

A magyar nyelvben is megvan minden mássalhangzó, amely az orosz nyelvben fellelhető. Nincs meg azonban minden hangárnyalat. "Így csak a d-gy, n-ny és a t-ty hangpárok tűn-

tetik fel nyelvünkben a jésített és jésítetlen alakokat.) A többi mássalhangzó esetében csak sejtjük a különbséget. Ezek, mint ismeretes, csak jésítetlen, tehát kemény alakban fordulnak elő nyelvünkben. A jésített, azaz lány alak hiányzik. Kivétel az l hang. Az orosz átírások a magyar l hangot mindig lágy alakban tüntetik fel. A magyar hangok között tehát<sup>a</sup> kemény l nem foglal helyet." /Malatinszky István 1966. 94. p./

A kemény l hiányát igazolja az is, hogy a magyar nyelvben, elsősorban a köznyelvben, az ly helyett is gyakran használják az l hangot, mint pl. a király - királ, lyuk - luk, selyem - selem szavainkban.

Hallgatóninknál az l hang hibás ejtése különösen az orosz múltidő-л и -лб hangjainál érzékelhető legkirivóbban. "Pl. a ЧИТАЛ и ЧИТАЛБ alakban az л hangot az orosznál lágyabban, a -ЛБ szótagban levő лб hangot pedig az orosznál sokkal keményebben ejtik." /Tóvölgyi Henrik 1968. 1. p./

Ugyancsak az l hang igen nehéz kiejtését, de elsősorban megkülönböztetését bizonyítja annak a felmérő munkának az eredménye is, amelyet Hadas Ferenc végzett 1960-ban. A hallgatók az ige múlt idejét jelölő -л hangja és a -CH közé lágyságjelet / б / tettek. De előfordult az a hiba is, hogy Tolsztoj nevének leírásakor is б -jelet tettek az л után. /Hadas Ferenc 1960. 81. p./

Az utóbbi példából már az derül ki, hogy a hallgatók egy része nemcsak kiejteni nem tudja az orosz kemény l hangot, hanem nem tudja azt megkülönböztetni a lány l hangtól. Ez utóbbi pedig már sok félreértést eredményezhet, és a szöveg pontos megértését erősen gátolhatja. Nem mindegy ugyanis,

hogy a szótárban КΥΚΟΛΙΣ szót, vagy КΥΚΟΛΙ szót keres. Az előző jelentése: konkoly /növény/ kámzsa, csuklya, az utóbbi pedig a КΥΚΛΙΑ szó többes birtokos esete, aminek a jelentése: baba, báb.

A magánhangzók esetében az И és Ы hangok közti különbség okozza a legtöbb problémát, félreértést. Ez ugyancsak félreértést okoz a szöveg olvasása során. Nem mindegy, hogy ЫНТБ vagy ЪНТБ ige szerepel-e a szövegben. Ugyancsak még az egyetemen is szokatlan a hallgatók számára az е hang kemény vagy lágy előfordulása. Olyannyira szokatlan, hogy nem is gondolnak a különbség létezésére, főleg a szó elején lévő kemény Э esetében. Dolgozatíráskor derül ez ki leggyakrabban, amikor a szövegben szereplő szót a Э betűnél keresi a hallgató.

Ebből a néhány példából is láthatjuk, hogy a szakszöveg olvasásakor nagy figyelmet kell fordítani a hallgatónak a helyes kiejtésre. Különösen nehéz feladat elé állítják az oktatót az olyan hallgatók, akik a középiskolában helytelenül vagy sehogyan sem tanulták meg a szavak kiejtését. Pedig a helytelenül rögződött kiejtést kijavítani, figyelembe véve az életkori sajátságokat, sokszor lehetetlennek látszó feladat. Mindenesetre nagy türelmet és kitartást igényel a tanár részéről, és fokozott figyelmet a hallgatótól. Kitérni azonban semmi esetre sem szabad a feladat elől, és már a kezdet kezdetén, - a legelső órán is - foglalkozni kell a helyes kiejtéssel. Esetleg - amennyiben a helyzet megkívánja -, külön is foglalkozunk ezzel. A hallgatónak meg kell szoknia, hogy nem mellékes a helyes kiejtés, és követeljük is meg tőle, hogy tö-



rekedjen elsajátítani a nyelv szabályos kiejtését.

"A fonetika tanítása terén éppúgy, mint a nyelvtan tanításakor nem elsősorban fonetikai szabályok és meghatározások gyűjteményét kell megtanítanunk, hanem a szabályok ismerete mellett a tanulókat meg kell tanítani a helyes artikulációra, az idegen nyelv hangjainak, szavainak és mondatainak helyes kiejtésére." /Tóvölgyi Henrik, 1968. 1. p./

Ebből már az is következik, hogy az egyes hangzókat nem külön-külön kiejtésben gyakoroltatjuk, ez nem lenne célszerű, mivel azok úgyszólván mindig más hangokkal együttesen, szótagokban, szavakban fordulnak elő. A kritikus hangok gyakorlására mindig van elegendő lehetőségünk anélkül is, hogy azokat elszigetelten gyakoroltatnánk.

A hangok gyakoroltatásakor azonban figyelembe kell vennünk egy fontos szabályt: nem mindegy, hogy milyen szavakban /szótagokban/ gyakoroltatjuk a hallgatókkal a hangzókat, amelyeknek a kiejtését meg akarjuk javítani. "A kemény l hang gyakoroltatására pl. előnyös társítás a magánhangzók közül az "o" és az "y". A mássalhangzók közül a r és k, mikvel ezeknek a képzésében is a nyelv hátsó része az aktív szerv, mely a kiejtés folyamán a kemény l kiejtéséhez is, tehát a leginkább érzékelhető a hallgató számára" /Polkina, I. M. 1965. 35. p./

A példa annyiban nem konkrétan alkalmazható az adott esetben, hogy a magyarban r hang - torokhang, s ez módosít a kiejtések résztvevő szervek mozgásán, de a lényeg továbbra is érvényes, hogy ugyanis a nehezen ejthető hangok gyakorlásánál ügyelni kell arra, hogy milyen más hangokkal társít-

juk azokat.

A helyes kiejtés mellett még arra is ügyelnünk kell, hogy a hallgatók pontosan olvassák ki a szövegben a hangokat. Ez azért fontos, mert a latin és ciril betűk között vannak látszólag azonosak, amelyek azonban a két nyelvben más és más hangot jelölnek. Ilyenek pl. a "p" - amely az oroszban az "p" hang jele, a "h", amely az oroszban az "h" hang képe, stb. Ezek is sok nehézséget okozhatnak a szövegértésben, főleg amikor az ismeretlen szavakat keresik ki a hallgatók a szótárban.

Nem kisebb a jelentősége a hangsúlynak sem. Nem csak a szép beszédhez és a helyes olvasáshoz nélkülözhetetlen, hanem a megértéshez is szükségünk van a hangsúly helyének pontos ismeretére. Ez szintén olyan feladat, ami valamennyi évfolyanon nagy figyelmet és következetességet igényel az oktatótól az oktatás egész időtartamára. Sem a kiejtés, sem a hangsúly gyakorlását nem korlátozhatjuk meghatározott számú gyakorlati foglalkozásra, s nem kezelhetjük ismert anyagként egyetlen órán sem, amint ezt egy bizonyos idő után megtehetjük - mondjuk - a birtokos esettel.

Az orosz hangsúly komoly nehézséget jelent a magyar anyanyelvűek számára, még az egyetlen is. A magyar nyelvben a szóhangsúlynak meghatározott helye van a szó első szótagján, míg az oroszban a hangsúly helye nem állandó. Kerülhet az első szótagra: КЛЕТКА éppúgy, mint a negyedikre: СОЕДИНЕНИЕ. Minderre alig van valamiféle szabály, ami segítségére lehetne a hallgatóknak. Tehát szinte szavanként kell megtanulni a hangsúlyt is. Nehézsíti a dolgot, hogy az oroszban még egyazon szó

hangsúlya sem állandó, változhat a ragozással is. Sokszor nem is csak szépséghiba az elolvasás során a rossz helyre tett hangsúly, hanem értelmi zavart is okozhat. Nézzük meg a *СТРАНА* szót. Többesszáma *СТРАНЫ*, az egyes szám birtokos esete pedig *СТРАНЫ*. A hangsúly áthelyeződése teljesen meg is változtathatja egy szó jelentését, mint a *ЗАМОК* vár, kastély, és a *ЗАМОК* lakat esetében. Ezen kívül megváltoztathatja az igéknél az ige "vid"-jét is: *пéзaтb* - *пeзàтb*, ami szintén befolyásolja a mondat pontos megértését.

A helyes hangsúlyhasználat kialakításához nagyban hozzájárul, ha a szavak jelentésének ismertetésekor azonnal a hangsúly helyét is jelöljük. Ha pedig az oktató a táblára is, ne mulassza el maga sem a hangsúlyt jelölni a szava kon. A szakszöveg olvasásakor az órán is mindig jelöltetni kell a hallgatókkal a jegyzetükben a hangsúlyt. Az önálló szövegolvasás gyakorlására feladatt szövegben is helyes, ha előzőleg az órán bejelöltetjük a hangsúlyt. "A szöveget először a lektor mutatja be: tagoltan és értelmesen felolvassa, azután a szöveget a hallgatók feldolgozzák, majd lefordítják. Ezután következik az olvasási gyakorlat. Az olvasási és kiejtési gyakorlatok tárgya csak ismert és tökéletesen megértett szöveg lehet" /Staniszewszki Istvánné 1961. 546. p./

Ezen kívül ismertetni kell azokat a szabályokat is, amelyek néhány esetben megszabják a hangsúly állandó helyét az orosz nyelvben /ilyen is van/. Amikor ilyen szavakkal van dolgunk szövegelemzés közben, akkor mindjárt fel kell hívni a hallgatók figyelmét a szabályra.

Amint az említett néhány példából kitűnik, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a hallgatók helytelen kiejtését a hangsúlyhasználatát, mert ez is befolyásolja a szakszöveg pontos megértését, pedig a szakszövegek esetében különösen fontos a pontosságra való törekvés.

#### b./ A birtokos eset

A szakszövegoktatásra legjellemzőbb sajátosság az a nyelvtanközpontúság, amely az egész oktatómunkát végigkíséri.

Ez a nyelvtanközpontúság azonban nem tévesztendő össze a korábban "grammatizáló módszer" néven ismertté vált irányzattal. A grammatizáló módszerre jellemző, hogy az olvasmányok után nyelvtani magyarázatokat, szabályokat és kivételeket rögzítő elszigetelt definíciókat találunk, s hozzá az öncélú gyakorlatok egész halmazát.

Ettől a módszertől az eltérés alapvető, annak ellenére, hogy az oktatás vezérfonala mostani módszerünkben is a nyelvtan. Ez a nyelvtani anyag azonban oktatásunkban az eredeti orosz nyelvű szakszövegekben előforduló és szövegértés szempontjából centrikus helyet elfoglaló grammatikai egységek köré összpontosul. Az egyetemi nyelvoktatásban tehát az orosz nyelvtannak azt a részét súlypontoszuk, amely lényegében meghatározza a szövegértést.

Különbözik a nyelvtan oktatása abban is, hogy itt nagyobb hangsúlyt kell adnunk a kontrasztivitás elvének. Ezen belül is különös jelentőséget kell tulajdonítanunk a magyartól eltérő, specifikus orosz nyelvtani jelenségek tudatosításának. Mindig ki kell emelnünk a nyelvtan oktatása során a két nyelv közötti

megfeleléseket és eltéréseket - különös hangsúllyal az utóbbit. A megértés folyamatában ugyanis a megfelelések - más szóval az ekvivalensek - kevesebb gondot okoznak, mint az eltérések.

Nyugodtan mondhatjuk, hogy csak "kevesebbet", mert ezek sem mindig azonnal érthetőek, hiszen az ekvivalensek között is vannak árnyalati különbségek.

Vannak abszolút ekvivalensek, mint például a következő nyelvi kifejezőeszközök: mindkét nyelvben használatos a jövő idő kétféle kifejezése - az összetett és egyszerű jövő idő; a melléknév a főnév előtt áll; egy múlt idő van; a jelen időt csak személyragokkal fejezik ki; vannak - főleg a szakzsövegeknél kifejezésre jutó - azonos módon kifejezett szakszók, szakkifejezések. Ilyenek például a клеточное строение sejtes felépítés, периодическая система элементов - az elemek periódusos rendszere, stb.

Vannak azonban olyan ekvivalensek is, amelyek jelentésüket tekintve azonosak a két nyelvben, de a kifejezésre használt nyelvtani formák tekintetében már részben különböznek: сосуд с известковой водой - meszesvizes edény, vagy проока с газоотводной трубой - gázelvezetőcsöves dugó, stb.

Ezeknél azonban sokkal több problémát okoznak az eltérések, az orosz nyelvre sajátosan jellemző kifejezés módok, mint pl. a szenvedő szerkezet használata vagy a melléknévek és melléknévi igenevek rövid állítmányi alakja, amely teljesen hiányzik a magyar nyelvből.

Az írott nyelv területén nagy különbségeket tapasztal-

hatunk. A különbséget az alany eset és a függő esetek egymáshoz viszonyított aránya adja. "Az alanyeset előfordulási aránya tudományos prózában lényegesen alacsonyabb, mint a szépirodalomban vagy a beszélt nyelvben. Ennek megfelelően a függő esetek előfordulási aránya a tudományos prózai szövegekben magasabb, mint az élő nyelvben /mégpedig minden függő eseté/. A legélesebb azonban a különbség az alany- és a birtokos eset viszonylatában. Ezt mintegy kulcsértékűnek is tekinthetjük. Az alanyeset 24.23 %-tól 29.62 % között hullmázik, középértéke 27.4 %. A birtokos eset viszont 23.50 %-tól 45.99 %-ig ingadozik, középértéke 33.65 % - az írott nyelvben."

/Banó István 1962. 173. p./

Visnyákova, T. A. /1968. 3. sz. 94. p./ szintén a birtokos eset nagy gyakoriságát - így fokozott jelentőségét - hangsúlyozza a tudományos nyelvben.

Egymagában ez a tény is indokoltá teszi, hogy az oktatás folyamatában jelentős szerepet biztosítsunk a birtokos esetnek. Ha azonban még azt is tekintetbe vesszük, hogy az orosz nyelvben sok olyan szituációban is használják a birtokos esetet, amely szituációk teljesen eltérnek vagy hiányoznak a magyar nyelvben, akkor nyugodtan állíthatjuk, hogy a birtokos eset alapos ismerete nélkül nem lehet szó a szöveg megértéséről.)

A hallgatók, amikor az egyetemre kerülnek, alapjában véve ismerik a birtokos esetet. Ismerik a végződéseket, tudják, hogy az orosz nyelvben a magyarhoz viszonyítva fordított a birtokviszony, s ismerik a leglényegesebb alkalmazási területét, beleértve több olyan alkalmazását is, amely a magyar

nyelvben nem használatos. A szabályokat többnyire jól tudják reprodukálni, ha a gyakorlatok során az oktató emlékezteti őket rá, így pl., tudják, hogy a számnevek után mikor kell egyesszám és mikor többesszám birtokos esetet használni, ugyancsak a МАЛО, МНОГО, НЕ МАЛО, НЕ МНОГО után használatos birtokos esetet is felismerik a szövegben. Az igevonzatok esetében azonban, - bár a szabályt többnyire itt is tudják, ha emlékeztetjük őket erre - már sokkal nagyobb a labilitás, és az ilyen birtokos esetek gyakran már nem tudnak mit kezdeni a szövegben.

A legnagyobb probléma azonban akkor jelentkezik a szövegértésnél, amikor többszörös birtokviszony fordul elő. Az egyszerű birtokos szerkezeteket viszonylag biztonságosan felismerik, a lefordítása sem okoz nehézséget, hiszen fordítható a magyar birtokos szerkezettel;

- a növények sejtes felépítése. Sok esetben fordíthatjuk összetett főnévvellis: СТРОЕНИЕ КЛЕТКИ - sejtszerkezet. De fordíthatjuk jelzőnek is, mint СКЕЛЕТ ЧЕЛОВЕКА - emberi csontváz esetében. Az összetett főnevek esetében azért könnyű a szerkezet felismerése, mert a "sejtszerkezet" alak tartalmát tekintve azonos birtokviszonyt fejez ki a birtokos szerkezettel: a sejtnak a szerkezete.

Nehezebb feladat elé állítja a hallgatókat az olyan mondat megértése, ahol többszörös birtokviszony szerepel, mint pl. a következő mondatban: БЛИЗОСТЬ ХИМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ РЕДКОЗЕМЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕЛАЕТ ОБЫЧНЫЙ ХИМИЧЕСКИЙ МЕТОД КОЛИЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕДКОЗЕМЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ МАЛОПРИГОДНЫМ.

A mondat elején dupla birtokviszony van, s itt már nem lehetséges a tartalom pontos visszaadása, ha nem tudatosítjuk a hallgatókban azt a szigorú szabályt, hogy az orosz birtokos szerkezet magyarra fordítását mindig visszafelé kell végezni. Ehhez azonban már az is szükséges, hogy a hallgató el tudja határolni egy-egy birtokos szerkezet egységét a mondat többi részétől, vagy ami még nehezebb - mint ebben az esetben is - a birtokos szerkezetet az egyéb birtokos esettől. А близость химических свойств редкоземельных элементов = a ritka -földfémek kémiai tulajdonságának a hasonlósága - az első birtokos szerkezete a mondatnak. Kiemelése, elhatárolása azért könnyű, mert utána nyomban ott találjuk az állítmányt. Ezzel vége a birtokos szerkezetnek, most már nincs más dolga a hallgatónak, mint a szabály szigorú figyelembevételével visszafelé lefordítani. A következő birtokos szerkezetet azonban már nehezebb kiemelni, elhatárolni, mert a kettő között is egy birtokos esetben álló főnév van, а для определения. Nehezíti tehát a fordítást, ha a birtokos esetben álló főnév előtt nem alany, hanem függő esetben álló főnév van, különösen ha ez a függő eset maga is birtokos eset.

Tehát ahhoz, hogy a hallgatók felismerjék a birtokos szerkezetet, és helyesen elemezzék a mondatot, az egyetemi oktatás során kell megszerezniük, átcsoportosítani azokat az ismereteket is, amiket a középiskolában már megtanultak a hallgatók. Az ilyen csoportosítás szerint a birtokos esetnek kétféle fajtáját kell megkülönböztetni: 1/. szerkezetet képező és 2/. nem szerkezetet képező birtokos esetet.

Birtokos szerkezetről akkor beszélhetünk, ha a birtokos esetben álló főnév előtt alany, függő esetben álló, előljáró



szó nélküli főnév /esetleg főnevek/ vagy pedig előljárószós főnév /főnevek/ áll. Közöttük még jelző is lehet. Az összes többi birtokos eset nem szerkezetet képező eset. Ezt nagyon fontos tudatosítani a hallgatókban. Ahhoz, hogy ezt így meg tudják különböztetni, fontos a mondat előzetes, alapos elemzése. Csak így juthatnak el annak felismeréséhez, hogy az itt bemutatott mondatban is a для определения esetében a nem szerkezetre jellemző kizáró eset érvényes. Ennek felismerése után viszont már szintén nem okoz problémát a birtokos szerkezetek lefordítása, külön-külön visszafelé, hiszen mindkét szerkezet így már egyszerű birtokos szerkezet .... a mennyiségi analízis szokásos kémiai módszere a ritkaföld-fémek meghatározására ... s az ilyen birtokos szerkezet könnyen fordítható magyarra.

Sokszor azonban a szakszövegekben igen bonyolult, első pillantásra alig felismerhető szerkezetekkel is találkozunk, amint azt a következő mondatból is láthatjuk: Проведено сравнительное изучение новейших рентгеноспектральных методов применительно к анализу на индивидуальные редко-земельные элементы и выяснены границы ооласти целесообразности их использования.

Itt a birtokos szerkezet egy háromszoros birtokviszonyból tevődik össze: a birtoknak is van birtoka, tehát egyúttal birtokos is, sőt a birtok birtokának is van birtoka. Az ilyen mondatoknál már nemcsak a birtokos szerkezet elhatárolása okoz nehézséget, hanem a szerkezet lefordítása is. Még az esetben is nehéz, ha követi a hallgató a szigorú szabályt és a szerkezet utolsó tagjától visszafelé végzi a fordítást. A legtöbb

esetben a hosszú birtokos sorok nem maradhatnak meg eredeti formájukban, összevonást, jelzőként történő fordítást kívánnak, sőt sokszor értelmező szót kell a szövegbe beiktatnunk. "A magyar nyelvben három egymásután következő birtokos az a végső határ, ameddig anélkül elmehetünk, hogy mondatunk értelmetlenné válnék." /Hadas Ferenc, 1959. 5. sz. 142. p./ Tehát ez az a bizonyos végső határ. Itt már magyarul sem biztos, hogy fordításunk első olvasásra érthető lesz: Elvégezték a legújabb röntgenspektrumos eljárások összehasonlító vizsgálatát az individuális ritkaföldfém elemek analizisét illetően, és tisztázták annak 8t.1. az eljárásnak/ felhasználási célszerűségének területi határait.

Ahhoz, hogy az ilyen mondatok érthetőbbek, gördülékényebbek legyenek, csiszolás szükséges. Enélkül sokszor még magyarul sem fogja fel a hallgató a mondat értelmét. Ez esetben is csiszolhatunk a mondaton: A legújabb röntgenspektrumos eljárásokat olyan szempontból vizsgálták meg, hogy mennyire alkalmazhatók az individuális ritkaföldfémek analizisére és körülhatárolták azokat a területeket, amelyen belül célravezető az alkalmazásuk.

Ahhoz azonban, hogy ilyen egyszerűsítést vagy csiszolást végezhesünk a mondatokon, előzőleg alaposan tisztázni kell minden egyes szó szintaktikai szerepét, mert ennek mellőzése félreértéshez vezethet.

A fordítás ugyanis objektív dolog. A forrásnyelvi szöveg helyes értelmezése mindig a mondatot alkotó szavak szintaktikai szerepének a pontos meghatározásától függ. Azért fontos a szöveg pontos elemzése, mert enélkül az orosz szöveget min-

denki tetszőlegesen értelmezhetné. Az ilyen szubjektivizmus csak a pontos mondatelemzés révén küszöbölhető ki. A mondatelemzésnek szigorú szabályai vannak. Ezek közé tartozik a birtokos szerkezet fordítása is. A mondat csak ezeknek a szabályoknak a figyelembevételével elemázhető, és csak ennek tükrében értelmezhető helyesen. Ha nem így lenne, akkor a nyelvi közlés válna lehetetlenné, ezért nem mondhatunk le a mondatelemzés területén az objektív törvényszerűségekről.

A fordítás objektív voltához tartozik az is, hogy egy-egy gondolatot sokféleképpen kifejezhetünk ugyan, de nem akárhogyan. A magyar mondatban az orosz mondatnak megfelelően kell tagolnunk a gondolatot. Ezt láthatjuk az említett példa esetében is, ahol a gondolat két fő irányba tagolódik: az egyik gondolatrészből megtudjuk, hogy vizsgálatokat végeztek egy eljárásnak az alkalmazhatóságát illetően, a gondolat másik része pedig közli velünk a szerző, hogy a tudománynak milyen részterületén kívánják alkalmazni az eljárást. Természetesen még ezen belül is tovább tagolhatjuk a fő gondolatokat.)

Amikor tehát a mondatok végleges megfogalmazását kialakítjuk, a magyar mondatban is meg kell találni a gondolatnak ugyanazt a tagoltságát, ami az orosz mondatban is megvan.

Ugyancsak nehezíti a szakszövegek megértését az is, hogy az orosz nyelvben a latinhoz hasonlóan - a birtokos eset használatos jelzőként is. Az ilyen eseteket azért nehéz megértetni a hallgatókkal, mert látszatra ugyan birtokos szerkezetről van szó, de amikor kiemelik a mondatból az ilyen birtokos szerkezetet és lefordítják, kiderül, hogy nem is-

merik a birtokos eset jelzői szerepét - a genitives qualitatis-t -, mivel latint nem tanultak. Előfordul ugyan a magyar nyelvben is ez a kategória pl.: a tettek embere. Ez esetben egyértelműen jelzőről van szó, hiszen azt kérdezzük utána: milyen ember? -, de nem jellemző, s ezért nagyon nehezíti az orosz szövegekben való felismerését.

Tanulták ugyan a hallgatók a középiskolában a nem egyezettett jelzőknél a genitivus qualitást is, ha a ЧЕЛОВЕК ВЫСОКОГО РОСТА klasszikus példáját említjük, akkor emlékeznek is rá, de ez kevés ahhoz, hogy elvonatkoztatni is tudják más példákra. Amikor az orosz szövegben így látják viszont, hogy

... В КЛЕТОЧНОМ СОКЕ КРОМЕ ЭТИХ ЕЩЕ МОЖНО НАЙТИ И ДРУГИЕ ЭЛЕМЕНТЫ - КАК И ОРГАНИЧЕСКОГО ТАК И НЕОРГАНИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

... akkor bizony gyakran nem tudnak vele mit kezdeni, sehoggy se tudják beépíteni a mondatba.

Ahhoz, hogy az ilyen és ehhez hasonló mondatokban megszerezze a hallgató a birtokos szerkezet magabiztos felismerésének és áttekintésének a képességét, nagyon sokat kell elemeznie.

A középiskolában aligha volt dolga olyan orosz mondatokkal, ahol háromszoros, vagy még ennél többszörös összetételű birtokos szerkezettel találkozott volna. Ha mégis találkozott ilyen mondatokkal, az semmi esetre sem lehetett annyira gyakori, hogy annak alapján a szakszövegekben biztonságosan tudja kezelni is azokat.

Ilyen fokú orosz nyelvi tudást nem nyújthat a középiskola, nem is feladata, hiszen a hétköznapi nyelvben aligha

van szükséges az embernek arra, hogy többszörös birtokos szerkezettel fejezze ki a mondanivalóját. Ezért még a legjobbaktól sem lehet elvárni, hogy az ilyen mondatokat az első látásra fordítani tudják. Ezt az egyetemen kell megtanulniok. A már meglévő nyelvtani ismereteket - ami sokszor egyetlen nagy káoszként, "ömlesztve" kavarog a hallgató tudatában - az oktatónak kell világos rendszerre átalakítania. A rendszer kialakításnál pedig lényeges, hogy az egyszerű, világos és könnyen áttekinthető legyen.

c./ Az ige és az állitmány Az orosz ige vidjéről

A nem nyelvszakosok egyetemi oktatásában a nyelvtani anyag feldolgozása nem rendszeres nyelvtan formájában történik. Az órákon feldolgozott szakszövegek nem teszik lehetővé a nyelvtannak rendszerben való tárgyalását. Legcélravezetőbb az órákon eredeti szakszövegeket feldolgozni, mint már erről korábban szóltunk, ez viszont eleve kizárja a nyelvtani anyag teljes rendszerbe foglalását, hiszen olyan szakszöveg nincs, amely kizárólag egyetlen nyelvtani kategóriát - mondjuk pl. a szenvedő szerkezetet - vesz igénybe a gondolatok kifejezésére.

De éppen azért, mivel ilyen nincs, szükségünk sincs a nyelvtannak teljesen rendszerbe foglalt tárgyalására, hiszen bármelyik szakszöveg szinten sűrítve tartalmazza az egész nyelvtan legfőbb jellegzetességeit. A feladatunk az, hogy a szövegértés szempontjából súlypontozzuk a szövegben előforduló nyelvtani anyagot, s ennek alapján fontossági sorrendet határozzunk meg. Hiszen egyetlen óra alatt nem is foglalkozhatunk

valamennyi nyelvtani kérdéssel, ami az órán vett szakszövegben előfordul.

Ennek tulajdonítható, hogy az egyetemi oktatásban még az olyan klasszikusnak nevezhető nyelvtanoktatási eljárást sem alkalmazhatjuk, mint az alaktan és mondattan szétválasztása. A nyelvtan oktatásában mindig egyesítenünk kell a kettőt, és sohasem foglalkozhatunk egy szó morfológiájával anélkül, hogy ne tisztáoznánk annak szintaktikai szerepét is.

Ezt az elgondolásunkat igazolja az a többéves gyakorlat alapján elvont megállapítás, mely szerint a felnőtt oktatásban a komplex nyelvtani jelenség összképének kialakítását gátolja a hagyományos nyelvtannak olyan felosztása is, amely elválasztja az alaktant a mondattantól. "Alaktan és mondattan nem választhatók el, nincs külön alaktan és mondattan, hanem "csak" kétféle mondattan van: formális /alaki/ és funkcionális /szemantikai/, a szavak alakváltozása /ragozás, képzés/ is mondatkeretben vizsgálendő" /Ferenczy Gyula 1969. 44. p./

Ha a nyelvtani szerkezeteket fontossági sorrendben dolgozzuk fel a hallgatókkal, akkor vezető helyre kerül az ige is.

Azonban az egyes nyelvtani kategóriákon belül sem egyformán fontos minden a szakszöveg megértése szempontjából. Így az igék esetében háttérbe szorulnak a mozgást jelentő igék, viszont jobban előtérbe kerülnek a "van" jelentését kifejezők, mint pl. a hétköznapi nyelvben.

Az orosz és a magyar igehasználatban több lényeges azonosságot mutathatunk ki. Ilyenek pl. az igeidők. Mindkét

nyelvben egyféle múltidő van, és kétféle, szinte azonos módon funkcionáló és kifejezett jövőidő: az egyszerű és összetett jövőidő. A jelenidő is megegyezik a magyarral. Így ezeknek a felismerése, lefordítása és megértése viszonylag könnyű a magyar nyelvű egyetemi hallgatók számára is. Az egyszerű jövőidő alkalmazásában már van árnyalati különbség, nem olyan széles skálájú a magyar nyelvben, mint az oroszban, inkább csak szituatív értelmű szavak társaságában használatos, mint pl. majd, még, holnap, jövőre, stb.

A magyar nyelvtől eltérő, s ezért a fordítás során nehézségeket okozó igei rész a "vid"-kategória. Az állítmány vizsgálatakor pedig több, nehézséget okozó, a magyartól teljesen eltérő, specifikusan orosz jelenséget találunk. Ilyen az alany- állítmány egyszerűsítése, s az állítmánynak melléknév vagy melléknévi igenév rövid állítmányi alakjával való kifejezése.

Ami a "vid" kategóriát illeti, eltérőek a vélemények. "... Vajjon van-e a magyar nyelvnek vid-kategóriája, vagy nincs. Az eddigi kutatók álláspontja ezzel kapcsolatban megegyezik abban, hogy a vid-ek nyomai fellelhetők a magyar nyelvben is, kétségtelennek látszik azonban, hogy a magyar nyelv nem rendelkezik, mint az orosz olyan kifinomult, ki-kristályosodott vid-rendszerrel. Nem kétséges azonban, hogy így is sok olyan jelenségre mutathatunk rá a magyar nyelvben, amelyek kiaknázása a vid-ek tanításának szempontjából könnyen gyümölcsöztethető. Az egybevetés modern módszerére gondolunk." /dr. Bihari József 1963. 51. p./

Hivatkozást találunk Erdődi Józsefre, aki szerint "a magyar nyelvben sem ismeretlen a cselekmény befejezett és nem befejezett volta közötti különbségtétel. Az ilyen igepárok: tanul - megtanul, küld - elküld stb., két alakja közül az első egy folyamatban lévő cselekvést fejez ki, jobban mondva a cselekvés folyamatban létét, viszont a másik a befejezettséget, illetve a befejezésre való törekvést" /u.o., 50. p./

Később ugyancsak Bihari József a következőket írta a videkről: "Az aspektus az a "szemléletmód", amely szerint a beszélő a szóbanforgó cselekvést lefolyásában /folyamatos = F/ vagy egészében figyeli meg /befejezett = B/. Tanításunkban mindig a B-ből kell kiindulnunk. Ennek alapjegye a cselekvés totalitásban, zárt egészben, de ugyanakkor időpontban való felfogása / - 0 - /. Ebből az alaptulajdonságból levezethetők részjegyei, a sokszor hozzátapadt modalitásbeli jegyek: befejezettség, eredményretörés, a cselekvés körülhatároltsága, rövid időtartamának, pillanatnyiságának, egyszeriségének, kezdetének a kifejezése, stb. Ennek ellenkezője a cselekvésnek folyamatában, időtartamban való szemlélete / — /. Így a létet, az állapotot, a tartósságot, ismétlődést csak így, időtartamban tudjuk elképzelni". /Bihari József 1966. 227., 390. p./

Még később szintén Bihari József megállapítja: "Az ige szemlélet az orosz ige legfontosabb sajátossága, és az orosz ige formarendszerében nincs egyetlen olyan grammatikai alak sem, amely ne tartalmazna aspektusjelentést is. Az igeaspektus kihatással van más igealak képzésére, hiszen az, hogy milyen igealakot képezhetünk, az ige szemlélet jelenté-



sétől függ; Mivel ilyen fontos, mondhatni meghatározó szerepe van az igeaspektusoknak az orosz nyelvben, nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy elsajátítsuk helyes használatukat. A nem szláv nyelvek többségében, így a magyarban sincs meg az igeaspektus kategóriája, ezért nagy nehézséget jelent a más anyanyelvűeknek az orosz igék helyes használatának megtanulása." /Bihari J., - Tyihonov, A., N., 1968. 337. p./

A van, vagy nincs vid-kategória a magyarban - kérdés, úgy hisszük, ennyivel eldöntöttnek tekinthető. Maga az a tény, hogy egy nyelvtani kategória meghatározására nincs egységesen használt kifejezés, megnevezés, hogy a kategóriát magát is csak ilyen "az aspektus az a "szemléletmód", amely ..." körülírással tudjuk definiálni, azt bizonyítja, hogy alapjában véve idegen a magyar nyelvtől, még akkor is, ha figyelembe vesszük, hogy "a magyar nyelvben sem ismeretlen".

A magyar nyelvben nem minden igéhez járulhat olyan előképző, amely a cselekvés befejezettségét érzékeltetné /késleltet, aggódik, sir, beszél, stb./, viszont "az orosz igék formarendszerében nincs egyetlen olyan grammatikai alak sem, amely ne tartalmazna aspektusjellegét is." Ez utóbbi meghatározás éppen nem érvényes a magyar igékre.

Ami viszont az orosz igék vid-kategóriáját illeti, annyi feltétlenül érvényes az oktatási munka terén, hogy nagy gonddal kell foglalkoznunk ezzel a kérdéssel. Éppen azért, mert a vid átszövi az orosz igék egész formarendszerét, helyes ismerete igen fontos az orosz nyelvű szövegek értéséhez és helyes értelmezéséhez.

A vidék esetében különösen fontos a szójelentés pontos meghatározása, vagyis a szemantikai elemzés. A vidék ugyanis széles skálát biztosítanak az orosz ige szemantikai komponensének lehetőségére a grammatikailag szokásos kapcsolódási lehetőségeken belül. Nem azonos gondolatokat fejeznek ki a

Шёл по улице - Пошёл по улице; Знали об этом - Узнали об этом; ...делая эксперимент - проделав эксперимент mondatok, noha a grammatikai kapcsolódás по улице, об этом, illetve a határozói igeneves szerkezetnél a tárgy eset mindkét példában azonos.

A vidék az orosz igék szemantikájának olyan gazdag árnyalatot biztosítanak, amilyennel - többféle véleményt egybevetve is - a nem szláv nyelvek egyike sem rendelkezik. "Az indoeurópai ősnnyelvből származó nyelvek közül csak a szlávban jutott nagy, sőt döntő fontosságra az aspektus, mint nyelvtani kategória. A szláv aspektusrendszer sajátos történeti fejlődés eredménye, amelynek lefolyását még ma is sok tekintetben homály fedi. A legáltalánosabbn elfogadott nézet szerint a szláv aspektusok /"vid"-ok/ az imperfektumnak és az aoristosnak az őszláv nyelvben való kialakulása révén keletkeztek. Maga a módszer azonban, formáját tekintve, különbözik a görögötől és a latintól, mert az aspektus ellentétpár nem egyazon ige különböző töveiben és igeidőiben, hanem lexikailag azonos jelentésű igepárokban jelenik meg/pl. показатЬ-показывать, получить-получать, дать-давать /"

/Solt Andorné 1970. 151. p./

Megjegyzí még a cikk írója, hogy a nyugati nyelvek közül csak az angol nyelv rendelkezik valamennyi alakra kiható, át-

fogó grammatikai jellegű aspektus-rendszerrel, de ez is különbözik a szlávétól. Az angol igerendszer nem alkot aspektuspárokat, hanem az aspektusokat egyazon igeen belül alakítja ki.

Egyetlen mondat nyomán is meggyőződhetünk, hogy az orosz igeeknek mindegyike szemantikai gazdagságot biztosítanak a vidék:  
"О, будьте уверены, что Колумб был счастлив не тогда, когда открыл Америку, но когда открывал её."

/Dosztojevszkij: A félkegyelmű/

S éppen ez a szemantikai gazdaság jelenti a legtöbb veszélyt a szöveg pontos értelmezésénél. A félreértés úgy kerülhető el, ha az igeeknél mindig tisztázzuk a hallgatókkal a vid-et is, s amikor a szótárba kiíratjuk az ismeretlen szavakat, az igeeknél mindig az ige-párt adjuk meg, tehát a folyamatos és befejezett alakot együtt. Ezzel kapcsolatban Pulkina a következőket állapítja meg: "Az új ige ismertetésekor szükséges a hallgatókkal közölni az ige vid-párját is/ kivéve az olyan esetet, amikor az igeek valamelyik aspektusa nem használatos./ Ajánlatos, hogy a hallgatók az ige-párokról külön szótárt vezessenek /ahol egyik oldalon a folyamatos, a másik oldalon a befejezett igeeket írják, mégpedig úgy, hogy nem csak az ige főnévi igenevét írját be, hanem a jelen, majd az egyszerű és összetett jövőidő egyesszám első és második személyű alakját is, ha szükséges, akkor fel kell hívni a figyelmüket a mássalhangzók váltakozására, vagy a hangsúly áttevődésére, vagy ige-tőben történt különleges változásokra. Ha a múltidő képzése rendhagyó, azt is ki kell írni himnemű és nőnemű alakban. Mindegyik kiírt szónál okvetlenül jelölni



A mondat elemzésénél, amikor már megtalálta a hallgató a mondat alanyát, amit leginkább a birtokos szerkezettel együtt talál, következik a mondat állítmányának meghatározása. Ez nem okoz nehézséget az esetben, amikor az orosz mondatban egytagú állítmány szerepel, - /valamely igének a jelen idejű, vagy egyszerű jövő idejű ragozott alakja/ - amely legtöbbször a magyarban is azonos szerkezettel fejezhető ki.

Az egytagú állítmány akkor jelent nehézséget, amikor az oroszban oly gyakran használt melléknévi, vagy melléknévi igenévi rövid állítmányi - alakkal fejezik ki. Az állítmány-nak ez a fajtája teljesen hiányzik a magyar nyelvből, és a melléknév nem is módosul a mondatban elfoglalt funkciója szerint. Magyarul: A módszer alkalmatlan a tömegesen végzett analízisre. Vagy: A tömeges analízisre alkalmatlan módszert... Tehát a melléknév akár jelzőként, akár állítmánytként szerepel a mondatban, alakja változatlan. Oroszul azonban: Метод был пригоден для массовых анализов.

Itt a пригоден állítmány, s annak megfelelően rövid állítmányi alakban szerepel. А Пригодный для массовых анализов метод нельзя принимать для... esetében azonban jelző, s ekkor a teljes alakját használják az oroszban.

Ennek az úgynevezett rövid állítmányi alaknak felismerése, vagy több tagból álló állítmánynak a meghatározása már nehézséget okoz a hallgatóknak. Ezért célszerű ezeket táblázatban ismertetni a hallgatókkal. Így lesz a számukra leggyorsabban és legérthetőbben áttekinthető ez a bonyolult - és nagyon lényeges - mondattani rész.

A táblázatok ez esetben azért alkalmazzuk, mert az állítvány valamennyi fajtájának az elsajátítása igen sok gyakorlás után válna csak lehetővé táblázatok nélkül, esetleg több részlet - mint pl. az egyszerű és összetett jövő idő, stb. - hibásan rögződik.

Az állítványoknak ilyenforma oktatását kívánjuk szemléltetni az itt közölt táblázatokkal.

A szakszövegek jellegéből ered az is, hogy sokkal gyakoribb a szenvedő szerkezet, mint a köznyelvben. Ezt a szakszövegekre annyira jellemző szerkezetet csak a felismerés fokán kell ismerniök a hallgatóknak, mint sok egyéb nyelvtani szerkezetet, azonban itt is fontos, hogy a biztos felismerés fokáig jussanak el.

A szenvedő szerkezet alapvonása, hogy háttérbe szorítja a cselekvő személyt, helyette nagyobb hangsúlyt kap a cselekvés tárgya. Ezt láthatjuk a következő példából: Изучаемый препарат кладётся на предметный столик микроскопа непосредственно под объектив и освещается снизу пучком света, отраженным от зеркала.

Tehát a vizsgálat szempontjából nem az a fontos, hogy ki dolgozik a preparátummal, bárki is végezze a vizsgálatot, a preparátumot mindenképpen a "tárgyasztalkára kell tenni közvetlenül az objektív alá", s a vizsgálat további folyamatában is az a lényeg, hogy "azt alulról megvilágítsuk egy tükörről visszaverődő fénynyalábbal." Vagyis az mondat nyelvtani alanya tulajdonképpen azonos a logikai tárggyal. Ennek megfelelően alakítjuk ki a szigorú szabályt is, mely a magyarra fordításkor igen lényeges: Az orosz mondat alanyát tárgy esettel fordítjuk, s az

# Egytagu névszói állitmány

A cselekvő alanyesetben áll:

Теория  
предложение  
план  
Предложения

1. A melléknév rövid, vagy teljes alakja

meg egyezik a főnévvel nemben és számban.

известна  
интересно  
интересен интересный  
интересны

A cselekvő alanyesetben áll:

Опыт  
Теория  
Предположения

2. szenvedő melléknévi igenév rövid - állitmányi - alakja

meg egyezik a főnévvel nemben és számban.

проведен  
изучена  
рассмотрены

A cselekvő alanyesetben áll:

Он

3. főnév

alanyesetben.

биолог

A cselekvő alanyesetben áll:

Дважды два

4. számnév

alanyesetben

четыре

A cselekvő részese-  
setben áll:

Ему

5. határozószó

холодно

# A kéttagu állitmány

/Összetett igei állitmány jelen- mult- és jövőidőben/

A cselekvő alanyaaetben áll:	I. segédige	II. + főnévi igenév
	ragozott alakban, mind folyamatos, mind befejezett ige  jelöli: 1. a cselekvés ide- jét, a cselekvő sze- mélyt és a személyek számát 2. a cselekvéshez va- ló viszonyt.	lehet mind folyamatos, mind befejezett  jelöli: magát a cselekvést.
Он Она Они  Она Он Они  Они Она Он  Она Он Они	jelenidő	
	хочет пытается пробуют	проводить /провести/
	multidő	
	хотела /захотела/ пытался /попытался/ пробовали /попробовали/	проводить /провести/
	egyszerű jövőidő	
Они Она Он	попытаются попробует захочет	проводить /провести/
	összetett jövőidő	
	будет пытаться будет пробовать будут хотеть	проводить /провести/

хотеть	- захотеть	= akarja, szeretne
пробовать	- попробовать	= próbál
пытаться	- попытаться	= igyekszik



# A kéttagu állitmány

/ Összetett igei állitmány jelen- mult- és jövőidőben/

A cselekvő alany- esetben áll.	I. ige	II. + főnévi igenév
	ragozott alakban jelöli: 1. a cselekvés ide- jét, a cselekvő sze- mélyt és a személyek számát 2. a cselekmény fo- lyamatos, v. befeje- zett voltát /a videt/.	csak folyamatos vidben! jelöli: magát a cselekményt.
Он Она Они	начинает продолжает кончают	jelenidő работать
Он Она Они	начал /начинал/ продолжала /продолжила/ кончали /кончили/	multidő работать
Он Она Они	начнёт продолжит закончат	egyszerű jövőidő работать
Он Она Они	будет начинать будет начинать будут начинать	összetett jövőidő работать

A kéttagu állítmány

/ Összetett névszói állítmány jelen- mult- és jövőidőben/

A cselekvő alany- esetben áll:	I.	II.
	ige <sup>x</sup>	+ főnév, v. melléknév, v. melléknévi igenév, v. számnév, v. névmás, v. határozószó
	ragozott alakban jelöli: a cselekvés idejét, a cselekvő személyt és a személyek számát  kiegészíti az állit- mányt.	eszközhatórészében előjáró <u>nélkül</u> .  jelöli: a konkrét állítmányt.

jelenidő

Это	является называется становится считается остаётся кажется оказывается	законом законом известным нашим неизученным неизученным неизвестным
-----	---	---

multidő

Это	являлось называлось стало /становилось/ осталось /оставалось/ казалось /показалось/ оказалось /оказывалось/	центром центром трудным трудным известным старым
-----	--	---

egyszerű jövőidő

Это	явится назовётся станет останется окажется покажется сочтётся	центром центром нашим нашим неизученным известным невозможным
-----	---	---

összetett jövőidő

Это	будет являться будет называться будет становиться будет оставаться будет казаться будет считаться	центром центром стабильным нашим трудным возможным
-----	--	---

являться	- явиться	= van, mutatkozik
становиться	- стать	= lesz, válik vmné
считаться	-	= számítják, tartják vmnek
называться	- назваться	= nevezik vmnek

# A kéttagu állitmány

/ Összetett névszói állitmány mult- és jövőidőben/

A cselekvő alanyeset- ben:	<div> <div>I.</div> <div> <div>быть</div> <div>segédige</div> </div> <div>+</div> <div> <div>II.</div> <div> <div>főnév, v melléknév, v. melléknévi igenév, v. névmás, v. határozószó, v. számnév</div> </div> </div> </div>
	<div> <div>csak mult,-v. jövőidő esetén szerepel</div> <div> <div>eszközhatórözösesetben előljáró <u>nélkül</u></div> <div> <div>jelöli:</div> <div>a cselekvés idejét, sze- mélyét és a személyek szá- mát</div> </div> </div> </div>
Он Теории Теория Это	<div> <div>multidő:</div> <div> <div>был</div> <div>были</div> <div>была</div> <div>было</div> </div> <div> <div>студентом</div> <div>различными</div> <div>изученной</div> <div>нашим</div> </div> <div> <div>/различны/</div> <div>/изучена/</div> </div> </div>
Он Теории Теория Это	<div> <div>jövőidő:</div> <div> <div>будет</div> <div>будут</div> <div>будет</div> <div>будет</div> </div> <div> <div>студентом</div> <div>различными</div> <div>различной</div> <div>нашим</div> </div> <div> <div>/различны/</div> <div>/различна/</div> </div> </div>

## A kéttagú állítmány

/ Összetett igei állítmány jelenidőben rövid állítmányi alakkal/

<p>A cselekvő alanyesetben van:</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>I. melléknév rövid alakja +</p> </td><td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>II. főnévi igenév</p> </td></tr> </table> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 10px 0;"> <div style="width: 45%;"> <p>egyezik a cselekvő személlyel /v. tárggyal/ nemben és számban</p> <p>jelöli: a cselekvő állapotát a cselekvés ideje alatt.</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>lehet mind folyamatos, mind befejezett</p> <p>jelöli: magát a cselekményt.</p> </div> </div>	<p>I. melléknév rövid alakja +</p>	<p>II. főnévi igenév</p>
<p>I. melléknév rövid alakja +</p>	<p>II. főnévi igenév</p>		
<p>Аппарат Она Они</p>	<p style="text-align: center;">jelenidő</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>способен готова рады</p> </td><td style="width: 50%;"> <p>работатъ работатъ работатъ</p> </td></tr> </table>	<p>способен готова рады</p>	<p>работатъ работатъ работатъ</p>
<p>способен готова рады</p>	<p>работатъ работатъ работатъ</p>		

A jelenidőt a БЫТЬ segédige hiánya mutatja.

## A kéttagú állítmány

/Személytelen mondatban, jelenidőben/

<p>A cselekvő részesesetben áll:</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>I. határozószó</p> </td><td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>II. + főnévi igenév</p> </td></tr> </table> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 10px 0;"> <div style="width: 45%;"> <p>jelöli: a cselekmény objektív körülményét</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>lehet mind folyamatos, mind befejezett alak</p> <p>jelöli: magát a cselekményt</p> </div> </div>	<p>I. határozószó</p>	<p>II. + főnévi igenév</p>
<p>I. határozószó</p>	<p>II. + főnévi igenév</p>		
<p>Аппарату Ему Им</p>	<p style="text-align: center;">jelenidő</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>нельзя трудно легко</p> </td><td style="width: 50%;"> <p>перегреваться работатъ работатъ</p> </td></tr> </table>	<p>нельзя трудно легко</p>	<p>перегреваться работатъ работатъ</p>
<p>нельзя трудно легко</p>	<p>перегреваться работатъ работатъ</p>		

A jelenidőt a БЫТЬ segédige hiánya mutatja.

# A háromtagú állítmány

/ Összetett igei állítmány múlt- és jövőidőben/

A cselekvő alanyeset- ben áll:	<div> <div>I. melléknév rövid alakja</div> <div>II. + БЫТЬ segédige</div> <div>III. + főnévi igenév</div> </div>		
	<div> <div>megegyezik a főnévvel nemben és számban</div> <div>jelöli: a cselekvő állapotát a cselekvés ideje alatt</div> </div>	<div> <div>csak múlt- v. jövőidőben</div> <div>jelöli: a cselekvés idejét, a cselekvő személyt és a személyek sz.-t</div> </div>	<div> <div>mind folyamatos, mind befejezett alakban</div> <div>jelöli: magát a cselekvést</div> </div>
Он Она Она	ГОТОВЫ СПОСОБНА ДОЛЖНА	multidő	проводить /провести/
		были была была	
Он Они Она	ГОТОВ СПОСОБНЫ ДОЛЖНА	жövőidő	проводить /провести/
		будет будут будет	

A múlt- és jövőidőt a БЫТЬ segédige fejezi ki.

ДОЛЖ/е/н, -а, -о, -ы = kell  
 ГОТОВ, -а, -о, -ы = kész  
 СПОСОБ/е/н, -а, -о, -ы = képes

# A háromtagu állitmány

/ Eszközhatározóeset a háromtagu jelen,- mult- és jövőidejü állitmányban/

A cselekvő alanyesetben áll:	<div> <div>I. segédige</div> <div>II. + főnévi igenév<sup>x</sup></div> <div>III. főnév, v. melléknév, v. szenvedő melléknévi igenév</div> </div>		
	ragozott alakban és folyamatos, v. befejezett vidben	lehet mind folyamatos, mind befejezett	eszközhatározóesetben, előljáró <u>nélkül</u>
	jelöli: a cselekvés idejét, a cselekvő személyét és a személyek számát		konkretizálja az állitmányt.
Он	хочет	jelenidő СТАТЬ	БИОЛОГОМ
Он	мог	multidő СТАТЬ	БИОЛОГОМ
Он	захочет	egyszerű jövőidő БЫТЬ	ПОЛЕЗНЫМ
Он	будет хотеть <sup>x</sup>	összetett jövőidő СТАТЬ	БИОЛОГОМ

<sup>x</sup> ЯВЛЯТЬСЯ	- ЯВИТЬСЯ	= van, bizonyul
СТАНОВИТЬСЯ	- СТАТЬ	= lesz, válik vmvé
СЧИТАТЬСЯ	-	= számít, számítják, tartják
НАЗЫВАТЬСЯ	- НАЗВАТЬСЯ	= nevezik
ОКАЗЫВАТЬСЯ	- ОКАЗАТЬСЯ	= mutatkozik, bizonyul
ОСТАВАТЬСЯ	- ОСТАТЬСЯ	= marad
БЫТЬ	-	= van, lenni

# A háromtagu állítmány

/ Eszközhatározós eset a jelenidejű összetett állítmányban  
személyragos, vagy személytelen mondatban/

1. A cselekvő alanyesetben,	<table><tr><td>I.</td><td>II.</td><td>x</td><td>III.</td></tr><tr><td>1. melléknév rövid alakja</td><td>+</td><td>főnévi igenév</td><td>+</td><td>főnév, v. melléknév, v. szenvedő melléknévi igenév</td></tr><tr><td>2. határozószó</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>			I.	II.	x	III.	1. melléknév rövid alakja	+	főnévi igenév	+	főnév, v. melléknév, v. szenvedő melléknévi igenév	2. határozószó				
I.	II.	x	III.														
1. melléknév rövid alakja	+	főnévi igenév	+	főnév, v. melléknév, v. szenvedő melléknévi igenév													
2. határozószó																	
2. a cselekvő részesesetben áll.	<table><tr><td>Megegyezik az alannyal nemben és számban jelöli: 1. a cselekmény objektív körülményét, 2. a cselekvő állapotát a cselekmény idején</td><td>Állítmányki-egészítő szerepe van</td><td>Eszközhatórozósesetben áll előljáró nélkül.  Konkretizálja az állítmányt.</td></tr></table>			Megegyezik az alannyal nemben és számban jelöli: 1. a cselekmény objektív körülményét, 2. a cselekvő állapotát a cselekmény idején	Állítmányki-egészítő szerepe van	Eszközhatórozósesetben áll előljáró nélkül.  Konkretizálja az állítmányt.											
Megegyezik az alannyal nemben és számban jelöli: 1. a cselekmény objektív körülményét, 2. a cselekvő állapotát a cselekmény idején	Állítmányki-egészítő szerepe van	Eszközhatórozósesetben áll előljáró nélkül.  Konkretizálja az állítmányt.															
Он Аппарату	рад нельзя	jelenidő стать оставаться	биологом нагретым														

x ЯВЛЯТЬСЯ	- ЯВИТЬСЯ	= van, mutatkozik
СТАНОВИТЬСЯ	- СТАТЬ	= lesz, válik vmivé
СЧИТАТЬСЯ	-	= számítják, tartják vmnek
НАЗЫВАТЬСЯ	- НАЗВАТЬСЯ	= nevezik
ОКАЗЫВАТЬСЯ	- ОКАЗАТЬСЯ	= mutatkozik, bizonyul
ОСТАВАТЬСЯ	- ОСТАТЬСЯ	= marad
БЫТЬ	-	= van, lenni

Jelenidőben mindig hiányzik a БЫТЬ segédige a rövid alakú melléknév, illetve a határozószó előtt.

# A háromtagú állitmány

/ Határozószó az összetett mult- és jövőidejű állitmányban, személytelen mondatokban/

A cselekvő részes- esetben áll:	<div> <div>I. határozószó<sup>X</sup> +</div> <div>II. БЫТЬ segédige</div> <div>III. főnévi igenév</div> </div>		
	<div> <div>jelöli:</div> <div>1. a cselekvés objektív körülményét,</div> <div>2. a cselekvő állapotát a tőle függetlenül végbemelő cselekmény közben.</div> </div>	<div> <div>ragozott alakban.</div> <div>jelöli:</div> <div>a mult- v. jövő- időt, a személyek számát, akikre a cselekvés vonatkozik.</div> </div>	<div> <div>lehet mind folyamatos, mind befejezett alaku.</div> <div>jelöli:</div> <div>magát a cselekvést.</div> </div>
Ему	<div> <div>необходимо</div> <div>нужно</div> <div>можно</div> <div>невозможно</div> <div>нельзя</div> <div>интересно</div> <div>трудно</div> <div>легко</div> </div>	<div> <div>multidő:</div> <div>было</div> <div>было</div> <div>было</div> <div>было</div> <div>было</div> <div>было</div> <div>было</div> </div>	<div> <div>проводить /провести/</div> </div>
Ему	<div> <div>необходимо</div> <div>нужно</div> <div>можно</div> <div>невозможно</div> <div>нельзя</div> <div>интересно</div> <div>трудно</div> <div>легко</div> </div>	<div> <div>jövőidő:</div> <div>будет</div> <div>будет</div> <div>будет</div> <div>будет</div> <div>будет</div> <div>будет</div> <div>будет</div> </div>	<div> <div>проводить /провести/</div> </div>

X	можно	= -hat, -het /lehet/
	невозможно	= nem lehet/séges/
	нельзя	= nem szabad
	интересно	= érdekes
	трудно	= nehéz
	легко	= könnyű
	необходимо	= szükséges
	нужно	= kell



A négytagu állítmány  
/Mult- és jövőidőben/

1. A cselekvő alanyesetben áll:	I. melléknév + rövid alakja,  v. határozószó	II. <b>БЫТЬ</b> ségédige	III. + főnévi igenév	IV. + főnév, v. melléknév, v. szenvedő melléknévi igenév.
2. A cselekvő részesetben áll:				

<p>A melléknév egyezik a cselekvővel nemben és számban.</p> <p>A határozószó jelöli, hogy a cselekmény objektív körülményektől függ, vagy a cselekvő akaratától függetlenül történik.</p>	<p>Jelöli a mult, vagy jövőidőt, a cselekvő személyt és a személyek számát.</p>	<p>Kiegészítő szerepe van.</p>	<p>Eszközhatározóesetben áll előljáró <u>nélkül</u>.</p> <p>Konkretizálja az állítmányt.</p>
---	---	--------------------------------	--

	multidő				
Он	рад	был	стать	биологом	
Аппарату	нельзя	было	оставаться	перегретым	

	jövőidő				
Он	рад	будет	стать	биологом	
Аппарату	нельзя	будет	оставаться	перегретым	

ЯВЛЯТЬСЯ	-	ЯВИТЬСЯ	=	van, mutatkozik
СТАНОВИТЬСЯ	-	СТАТЬ	=	lesz, válik vmvé
СЧИТАТЬСЯ	-		=	tartják, számítják vmnek
НАЗЫВАТЬСЯ	-	НАЗВАТЬСЯ	=	nevezik
ОКАЗЫВАТЬСЯ	-	ОКАЗАТЬСЯ	=	bizonyul
ОСТАВАТЬСЯ	-	ОСТАТЬСЯ	=	marad
БЫТЬ	-		=	van /lenni/

# A melléknévek rövid - állítmányi - alakja

A melléknév rövid - állit- mányi - alakja:	Teendők:						mondatbéli szerepe:	
	1. keres- sük meg a kép- zőt!	2. keressük meg						
		a rövid alaku mel- léknév tö- vével azo- nos tövű, teljes a- laku mel- léknevet /himnem, alany e./!	a végződést, mely			többes sz.-ban		
			egyes számban					
			him- nemben	nőnem- ben	seml. nember	minden nember		
1	2	3	4	5	6	7	8	
трудоН	-Н	трудный	nincs				állítmány	
современна	-ЕНН	совре- менный		- а				
близко	-К	близкий				-о		
пахУче	-УЧ	пахучий				-е		
хорош	-	хороший						-и
новы	-	новый						-ы

A melléknév rövid alakjának gyakran nincs képzője.

A melléknév rövid alakját nem ragozzák.

A szenvedő melléknévi igenév rövid - állítmányi- alakja

A szenvedő melléknévi igenév rövid - állítmányi- alakja:	El kell végezni:							mondatbeli szerepe :
	1. a képző leválaszt.		2. meg kell találni:					
	jelen i.	mult i.	a szótár- ban a rö- vid alak tövével azonos tö- vű igét.	a végződését				
				egyes számban			töb- bes sz.-	
				him- n.- ben	nő- n.- ben	seml. n.- ben	min- den n.- ben	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
прочитан		-Н-	прочитать	-				á l l í t m á n y
решена		-ЕН-	решить		-а			
взято		-Т-	взять			-о		
решаемы	-ЕМ-		решать				-ы	
хранимы	-ИМ-		хранить				-ы	

A rövid állítmányi alakot nem ragozzák!

# Cselekvő szerkezet - szenvedő szerkezet

szerkezet:

## 1. C s e l e k v ő

Геологи	изучают изучали будут изучать	породы
A grammatikai alany azonos a logikai alannyal.	állitmány	Grammatikailag bővit- mény - t á r g y -, mely azonos a logikai tárggyal.

## 2. S z e n v e d ő

Породы	изучаются изучались будут изучаться изучены были изучены будут изучены	геологами
A grammatikai alany azonos a logikai t á r g g y a l.	állitmány	Grammatikailag bővit- mény - határozó -, mely azonos a logikai a l a n n y a l.
Породы	изучаются изучались будут изучаться изучены были изучены будут изучены	-
A grammatikai alany azonos a logikai t á r g g y a l.	állitmány	-

oroszmondatban lévő szenvedő állítmány helyett cselekvő állítmányt használunk.

Ez esetben is elősegíthetjük a gyors "Átkódolás" képességének kialakítását, ha a hallgatóknak táblázaton is bemutatjuk a szenvedő szerkezet fordítását.

d/. A melléknévi igenevek

"A köznyelv a participiális szerkezeteknek csak az egyszerűbb, főképp bővítmény nélküli formáit használja. Bonyolultabb közlések pontos és tömör megfogalmazásakor azonban nélkülözhetetlenek. Világos átlátásuk nélkül a tudományos-műszaki szövegeket igen nehéz volna megérteni és még nehezebb volna egyik nyelvről a másikra fordítani." /Vörös József 1970. 171. p./

A szavak kapcsolódása sok esetben magában rejti a többértelműséget. Ha a következő mondatot vizsgáljuk:

СТУДЕНТЫ И АСПИРАНТЫ ИССЛЕДУЮТ ЛАНТАН В ЛАБОРАТОРИИ  
azt látjuk, hogy a В лаборатории lehet ugyan helyhatározó, de a mondat teljes értelme nem biztos, hogy azonos a "hallgatók és aspiránsok a laboratóriumban vizsgálják a lantánt" - mondattal. Csak a laboratóriumban vizsgálják, s ha onnan távoznak, már nem foglalkoznak a vizsgálatával? De értelmezhetjük úgy is, hogy most éppen a lantán vizsgálatával foglalkoznak a laboratóriumban.

A szavak kapcsolódása tehát magában rejti a többértelműség lehetőségét, de a félreértés nem abból adódik, hogy a hallgató a szöveget többértelműnek fogja fel. Ha ez történik, akkor nyomban kérdezni kezd, tisztázni igyekszik azt, ami számára többértelmű, s ezzel máris egyértelművé válik a szöveg.

A szöveg "elértése" mindig abból adódik, hogy a hallgató valamit nagyon is egyértelműnek fog fel, csak éppen másként, mint ahogyan az a szövegben van.

Ha azonban az előbbi mondatot így találjuk: Студенты и аспиранты исследуют лантан, находящийся в лаборатории. - tisztázódik, hogy a "laboratóriumban lévő lantánt vizsgálják"

A melléknévi igenevek tehát nagyban elősegítik a szöveg egyértelműségét, felismerésük tehát nagyon fontos.

A melléknévi igenevek esetében a hallgatók leggyakrabban azt a hibát követik el, hogy figyelmen kívül hagyják a melléknévi vonást, s csak az igei részt veszik figyelembe. S mivel a melléknévi igeneveket nagyon sok esetben nem tudjuk szószereint, képzővel kifejezve lefordítani, hanem fel kell bontani vonatkozó szóra és igére, ezért a jelzős mellékmondat állítményát összetévesztik a főmondat állítmányával. Ez pedig már komoly értelmi zavart eredményez. Ennek elkerülése végett tudatosítanunk kell a hallgatókban, hogy a melléknévi igenévből származó állítmány mindig csak a jelzői mellékmondat állítmánya lehet, de soha nem a főmondaté. В минералах наблюдаются широкие вариации состава этих элементов, перекрывающие пределы, установленные В.М.Гольдшмитом для выделенных им типов.

Az ásványokban ezen elemek arányának olyan széleskörű variációját figyelték meg, amely túl lépte a Goldsmidt által megszabott határokat az általa kiválasztott típusokra nézve.

A példából láthatjuk, hogy gyakran nem lehet az egy

mondatban szereplő valamennyi melléknévi igenevet a magyarban is azonos módon kifejezni. Fel kell bontani a melléknévi igenevet, mint ez esetben is tettük, vonatkozó szóra és igére, de okvetlenül figyelembe kell venni, hogy az orosz mondatban a melléknévi igenevet ez esetben vessző előzte meg, tehát nem "egyenes jelző" lesz a melléknévi igenév, hanem jelzős mellékmondatot vezet be. Ennek megfelelően a magyar mondatban is a vonatkozó szó elé vesszőt kell tenni.

Az "amely" vonatkozó szó és az igei állítmány jelenlétét könnyen megértethetjük a hallgatókkal, ha megmutatjuk, hogy a melléknévi igenév helyett az orosz mondatban is szerepelhetne a *которые перекрываются* alak. Hogy mégsem ez szerepel, annak elsősorban stilisztikai oka van.

A hallgatók sok esetben, - miután már tisztázták, hogy melléknévi igenév szerepel a mondatban, - nem veszik figyelembe a melléknévi igenévnek azt a tulajdonságát, hogy - mint a neve is utal erre - úgy viselkedik a mondatban, mint a melléknév, vagyis érvényes rá is az egyeztetés szabálya. Ez újabb zavart eredményez a megértés során. Fontos tehát, hogy nagyon alapos nyelvtani elemzést végeztessünk a hallgatókkal a melléknévi igenevek esetében. Tisztázni kell, hogy milyen esetben szerepel a melléknévi igenév, milyen nemű és egyes vagy többes-számú alakja-e a szónak. Ennek megfelelően a vesszővel elválasztott melléknévi igeneves jelzős mondat e l ő t t kell keresni azt a főnevet vagy főneveket, amelyre vonatkozik.

Nem ritka eset ugyanis az sem, hogy magában a jelzős mellékmondatban véljük megtalálni azt a főnevet, amelyiknek jelzője lesz a melléknévi igenév, mivel a bővítmények között

is szerepelhet vele azonos nemű, számú és esetű főnév.

Az ebből eredő félreértést elkerülhetjük annak tudatosításával, hogy az orosz nyelvben a jelzői mellékmondatot megelőző mondatrész záró tagja a főnév, amelyre majd a mellékmondat vonatkozik, s a mellékmondat kezdő tagja a melléknévi igénév. A kettőnek a nem, szám- és esetbeli egyezése jelzi az összetartozást.

Az orosz nyelvre igen jellemző a melléknévi igeneves szerkezeteknek a használata, s különösen a tudományos nyelvben igen gyakori. Ennek figyelembevételével feltétlenül szerepelnie kell abban a grammatikai anyagban, amely tanítását szükségesnek tartjuk az egyetemi orosz nyelvoktatásban.

Mivel a hallgatóknak csak a felismerés fokáig kell elsajátítaniuk a melléknévi igeneveket, ezért azok képzésével nem foglalkozunk. Ennek ellenére mégis fontosnak tartjuk a képzők pontos rendszerbe foglalását, hiszen a képzők alapos ismerete nélkül lehetetlen a melléknévi igenevek felismerése, a szótári alak kikövetkeztetése. Tehát ez esetben a szemantikai elemzés csak a grammatikai elemzés után válik lehetségessé.

#### e/. A határozói igenevek

Az orosz nyelvben a határozói igenevek viszonylag egyszerűek, csak kétféle képzőt kell megtanulnia a hallgatónak ahhoz, hogy felismerhesse az orosz nyelvű szövegekben a határozói igeneveket.

Az 1971-ben megjelent "Orosz Nyelvtan" tulajdonságaik alapján folyamatosakra és befejezettekre csoportosítja a



melléknévi ige- név /teljes a- lak, alany eset- ben/	szükséges a következő műveletek elvégzése:						mondatbeli szerepük:		
	1. a képző  levá- lasz- tása	2.  ki kell keresni							
		a szótár- ban a mel- léknévi igenév tö- vével azo- nos tövű igét	a végzódéseket			többsz. sz.			
			egyes szám						
			him nem	nő nem	semle- ges nem				
mindhárom nemnél									
1	2	3	4	5	6	7		8	9
изучающий	-ЮЩ-	изучать	-ИЙ				o a k e s s e	jelen i.	jelzi a cselekvő személy /tárgy/ helyzetét, állapotát, melyet a cselekvés közben érzékel  j e l e n i d ő b e n
иду́щая	-УЩ-	идти		-ая					
хранящие	-ЯЩ-	хранить				-ие			
знача́щее	-АЩ-	значить			-ее				
намечавший	-ВШ-	намечать	-ИЙ						
росшая	-Ш-	расти		-ая				mult i.	és m u l t i d ő b e n
чита́емый	-ЕМ-	читать	-ИЙ				o p r e a t e s s e	jelen i.	jelzi a cselekvő személy /tárgy/ helyzetét, állapotát, melyet ér- zékel a rajta m á s o k á l t a l végzett cselekvés közben  j e l e n i d ő b e n
храни́мая	-ИМ-	хранить		-ая					
ведо́мое	-ОМ-	вести			-ое				
ведо́мые	-ОМ-	вести				-ие			
прочита́нный	-НН-	прочитать	-ИЙ						
изуче́нная	-ЕНН-	изучить		-ая					
взято́е	-Т-	взять		-ое				mult i.	és m u l t i d ő b e n.
взяты́е	-Т-	взять				-ие			

A meléknévi igenév mindig megegyezik a főnévvel  
nemben, számban és esetben.

határozói igeneveket, attól függően, hogy milyen igéből képezték azokat. /Orosz Nyelvkönyv a középiskolák számára. Tankönyvkiadó 1971. 105. p./

Az ilyenfajta csoportosítás fontos lehet akkor, ha valakit meg akarunk tanítani az orosz nyelvű határozói igenevek képzésére. Ha azonban az a célunk, hogy eredeti orosz szövegben felismerjék a határozói igenveket és helyesen meg is tudják érteni a jelentésüket, akkor másféle csoportosítás célszerűbb lehet.

"A gyakorlat bebizonyította, hogy a nem nyelvszakosok idegen nyelvekre való oktatásakor a "hatást keltő" elnevezések a grammatikai törvényszerűségeknek jobb megértését és megjegyzését eredményezik, mint a tisztán grammatikai terminológiák. Ezért, ha az oktatás során gyors eredményt akarunk elérni, néhány - a hagyományos grammatikai könyvekben lévő - szabályt nem a teljes formájában közlünk a hallgatókkal, ha ez nem megy a szövegértés rovására." /Belavenceva, I. I. 1972. 7. p./

Lényegében hasonló gondolatot fejez ki az a megállapítás is, mely az eddigi tapasztalatokra hivatkozva állítja, "... hogy a formális grammatikai szabályokkal a szakszöveg fordításának tanításában nagyobb eredményeket lehet elérni, mint a hagyományos grammatika szabályaival, ugyanakkor ez a módszer segít a szótanulásnak már említett, nyomasztóan ható kérdésében is." /Hell György 1969. 84. p./

Ilyen elgondolásból indulunk ki, amikor a határozói igeneveket inkább tartalmuk, mint grammatikai képzésük szerint csoportosítjuk. Eszerint egyidejű és előidejű határozói igeneveket különböztetünk meg. Az ilyen megkülönböztetésre

történik ugyan utalás az említett nyelvtankönyvben is, de csak nagyon óvatosan, zárójelben.

A szakszövegek pontos megértése szempontjából azonban ez az utóbbi meghatározás sokkal lényegesebb, mint az, hogy az illető határozói igenevet folyamatos vagy befejezett igéből képezték-e, "Az idegen nyelv tanárának feladata az idegen nyelvi probléma minél nagyobb mértékű gyakorlati megoldásának elősegítése... A feladat végső soron nem más, mint az idegen nyelvi problémának az anyanyelvi problémához való maximálisan lehetséges közelítése." /Szépe György 1965. 43. p./ Ami viszont a vid-ek szerinti megkülönböztetést illeti, egyáltalán nem lényeges az anyanyelvi problémához való maximális közelítése, hiszen a magyar nyelvben erősen vitatott kérdés magának a kategóriának a léte is.

Mindez azt az elgondolást bizonyítja, hogy helyesen járunk el, ha a hallgatóknak folyamatos és befejezett határozói igenevek helyett egyidejű, illetve előidejű határozói igeneveket tanítunk. Ez az elnevezés rámutat a kifejezett időviszonyra, a meglehetősen fontosabb és könnyebben felismerhető jegyükre, és ezzel feltétlenül a tökéletesebb megértésüket segítjük el.

Általában érvényes az a megállapítás, hogy az -a, -я képzős egyidejű határozói igenevek a magyar -va, -ve képzővel fordíthatók, s az általuk kifejezett cselekvés azonos időben történik az igében kifejezett cselekvéssel. A -B, -ВМ képzős, előidejű határozói igenév az ige által kifejezett cselekvéshez viszonyítva előidejűséget jelöl, s bár megegyezik a magyar -ván, -vén képzővel, mégis általában körülírva

fejezzük ki. Az állítmány és a határozói igenév által jelölt cselekvések közötti időbeli eltérést azonban minden esetben érvényre kell juttatni a magyar szövegben. Mert *ДЕЛАЯ ЭКСПЕРИМЕНТ* jelentése nem azonos a *ПРОДЕЛАВ ЭКСПЕРИМЕНТ* jelentésével! Az első esetben a kísérlet végzése közben történik valami, míg a másodikban a kísérlet elvégzése után.)

Átfedések azonban mindekét nyelvben előfordulnak: *РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТА СКАЗЫВАЮТСЯ СПУСТЯ ДЕСЯТОК-ДРУГОЙ СЕКУНД.* A kísérlet eredménye néhány tíz másodperc múlva mutatkozik meg. Pedig a *СПУСТЯ* egyidejű határozói igenév, /elengedve néhány tíz másodpercet/, itt azonban az eredmény csak utána mutatkozik meg, tehát kétségtelenül előidejűséget fejez ki.

Hasonló példával a magyar nyelvből is szolgálhatunk: "Látogatják a szomjas betyárok, Kecskemétre menvén a vásárra." /Petőfi S., Az Alföld/ Itt a "menvén" egyidejűséget fejez ki, noha előidejű határozói igenév a képzője alapján. Egyébként a magyarban egyre ritkábban használjuk a -ván, -vén képzős határozói igenevet. Helyette inkább a "miután", azután, hogy" körülírással érzékeltetjük az előidejűséget, ha ezt okvetlenül hangsúlyozni akarjuk. Ha azonban nincs különösebb jelentősége az előidejűségnek, használhatjuk a -va, -ve képzőt is, illetve ezzel is fordíthatjuk az orosz előidejű határozói igenevet.

A szakszövegek esetében azonban a határozói igenevek fordítására is vonatkozik a pontosság. Itt rendszerint jelentősége van az egyidejűség illetve az előidejűség megkülönböztetésének: *Естественно было бы ожидать, что, расплавившись, алюминий начнёт капать на горелку.*

Természetes lenne, ha azt várnánk, hogy az alumínium, miután megolvadt, csepegni kezd az égőre. Nyilván a csepegést csak azután várhatnánk, ha már előzőleg az alumínium megolvadt.

Ugyancsak fontos lehet az egyidejűség hangsúlyozása is: Атомы металлов, при химических превращениях легко отдают свои валентные электроны, превращаясь при этом в положительно заряженные ионы.

A fémek atomjai kémiai átalakulásuk során könnyen leadják vegyérték elektronjaikat, pozitív töltésű ionokká alakulva.

Az orosz nyelvben is gyakran előfordul az u.n. közbevetett határozói igenév. Ez nincs a mondattal kapcsolatban, nem vonatkozik a mondat alanyára, s hozzá sem tartozik egy határozottan kifejezett alanyhoz, hanem csak egy odagondolt általános alanyú feltételes mellékmondat rövidítése: pl. "őszintén szólva", "az igazat megvallva", "általában véve" stb.

/Sütő József 1963. 7. p./ Такие физические свойства, как температура плавления, удельный вес, твердость, и т.д., зависят от типа кристаллической решетки и, строго говоря, могут подвергаться сравнению только при его одинаковости для сопоставляемых элементов. Ilyenek még a: правду говоря, правду сказав, искренно говоря stb.

Megjegyezhetjük, hogy a magyar nyelvben a határozói igenevek skálája szélesebb, mint az orosz nyelvben. A magyar nyelvben nem csak a mondat alanyára, hanem a tárgyra is vonatkozhat a határozói igenév. Pl.: A turistákat a parlament előtt állva fényképezték. Vagy: Az öreget reggelenként tolé-székben ülve tolták ki a verandára.

A szakszövegfordítás tekintetében ennek akkor lehet jelentősége, ha szenvedő szerkezetű orosz mondatot fordítunk magyarra.  
Pl.: Достаточно крупные кристаллы не могут получиться сразу, не перейдя через стадию сверхмелких кристалликов;  
Eléggé nagyméretű kristályokat nem kaphatunk azonnal, kihagyva a mikrokristályos állapotot. Ez azért fontos, mert az orosz nyenvedő mondatban az alanyra vonatkozik ugyan a határozói igenév, az a cselekvés hordozója, de mivel a szenvedő szerkezetű orosz mondat alanya a magyar mondatban tárgy lesz, viszont megmarad továbbra is a cselekvés hordozójának, ezért a magyar mondatban mintegy "örökli" a határozói igenevet is.

Hiányzik az orosz nyelvből a szenvedő határozói igenév is, amely a magyar nyelvben szintén előfordul: Nem volt még berendezve a lakás, amikor beköltöztünk. Az orosz nyelvben azonban vannak olyan szenvedő szerkezetek, amelyeket nyugodtan fordíthatunk magyarra a szenvedő határozói igenévvel:  
Тонким слоем окиси алюминия, или её гидратом, покрывается любое алюминиевое изделие тот час после того, как оно было отлито в форму или отшлифовано.

Vékony aluminium réteggel vagy aluminium hidráttal vonódik be minden aluminium készítmény nyomban azután, hogy formába lett öntve, vagy csiszolva lett. Olyan eset is előfordulhat, amikor az orosz nyenvedő szerkezetet nem is lehet másképp magyarra fordítani csak a magyar szenvedő határozói igenévvel:  
Лабораторий был закрыт, ... = Zárva volt a laboratórium.

Az elmondottakból láthatjuk, mennyire fontos lehet a szakszövegek helyes megértése szempontjából az anyanyelvi hasonlóságok vagy eltérések hangsúlyozása, azaz a kontraszti-

82/19

határoz  
igenév

держа  
читая  
страшась  
боясь

сделав  
столкнув

А БЫТЬ  
jelentés

# A határozói igenév

határozói igenév	meg kell keresni:			jelöli	
	1. a képzőt	2. a szótárban a hat. ige- név tövével azonos tövű igét	3. a "vid"-et	a képző:	a határozói igenév:
держа читая страшась боясь	а я ась ясь	держать читать страшиться бояться	egyidejű /folyama- tos/	a határozói igenévvel je- lölt cselek- mény ideje megegyezik az állitmány idejével.	1. azt a cse- lekményt, mely kiegészíti az állitmányt.  2. a cselek- mény idejét, okát, körül- ményét stb.
сделав столкнувши/сь/	в вши- /сь/	сделать столкнуться/ся/	előidejű /befeje- zett/	a határozói igenévvel ki- fejezett cse- lekmény időben megelőzi az állitmányt.	

А БЫТЬ segédige határozói igeneve: будучи  
jelentése: lévén



vitás figyelembe vétele.)

Egyúttal igazolja azt a tényt is, hogy a fordítás az idegen nyelvek tanításának és tanulásának igen fontos eszköze. "A modern nyelvek oktatói kétségbe vonták a fordítás didaktikai értékét, arra hivatkoztak, hogy az anyanyelv megszokott kifejezésbeli formái hátráltatják a megtanulandó nyelv eltérő formáinak megszokását. Ma már mindannyiunk előtt igazolt tény, hogy a fordítás értékének ilyen kétségbevonása helytelen, mert figyelmen kívül hagyja, hogy a fordítás nemcsak értelemfejlesztő, de a két nyelv formáinak fordítás közben való összehasonlítása teszi éppen tudatossá a két nyelv eltéréseit, és hogy a megértés ellenőrzésének a legbiztosabb és a legegyszerűbb eszköze." /Légrády Gyula 1961. 203. p./

#### f/. Szintagmák

A mondatokban az alany, tárgy és határozó szerepét rendszerint főnév, az állítmányét ige /egyszerű vagy összetett igealak/, vagy igenévszó /főnév vagy melléknév/ tölti be. A mondatokban a főnévhez különböző bővitmények /jelzők/ társulhatnak. A főnevet a hozzátartozó bővitményekkel együtt főnévi szerkezetnek nevezzük. Megkülönböztetünk igei szerkezetet is. Az igei szerkezet a mondatban szereplő igét és a vele együtt állítmányként szereplő többi szót öleli fel. /A táblázatokban részletesebben foglalkozunk vele./

Az egyes mondatrészek szerepét rendszerint nem egymagában egyetlen szó - a morféma - tölti be, hanem egy velük létrejött főnévi vagy igei szerkezet. Így az egyes morfémák szintagmákat, főnévi vagy igei szerkezeteket alkotnak.

A mondat szerkezet tulajdonképpen kisebb szerkezeti egységekből, vagy is szintagmákból tevődik össze. A morféma-  
szintagmákká való összekapcsolódása azonban nem tetszőleges,  
mert minden nyelvben megvannak a törvényszerűségei. Olyan tör-  
vényszerűségek, amelyek részben vagy teljesen különböznek más  
nyelvekben érvényes törvényszerűségektől, specifikusak az il-  
lető nyelvre nézve, és megkülönböztetik azt minden más nyelv-  
től.

"Nagy jelentősége van a mai módszertani kutatásokban an-  
nak a nyelvészeti belátásnak, hogy a beszédet a beszélő, - bár  
mondatai kétségtelenül szavakból állnak, - nem szavakból, ha-  
nem szólamokból állítja össze. Olyan szókapcsolatokból, ame-  
lyeket kész beszédegységekként illeszt mondataiba anélkül, hogy  
közben összetevőire bontaná, vagy egyáltalán szerkezetváltat  
tudatosítaná." /Péterfia Zoltán 1963. 67. p./

A szintagmák fontosságát hangsúlyozva az említett szerző  
hivatkozik Klaus Günther drezdai professzorra, aki szerint a  
modern nyelvoktatásban a szótanulást a szintagmák, vagyis  
szószerkezetek tanulásával kell felváltani. Véleménye szerint  
a szószerkezetek /az ő megfogalmazásában: semantisch kombini-  
erte Ganzheit/ azt a szerepet töltik be az idegen nyelvek ta-  
nitásában, mint az építkezésben az előregyártott épületelemek:  
elaprózott téglák, azaz a szavak helyett így gyorsabban, kor-  
szerűbben építhetjük fel a mondanivalót.

Lényegében hasonló elképzelését hangoztatja Suara R. is,  
amikor megállapítja: "A szavak tanulása is fontos, de a kés-  
ségfejlesztés szempontjából nem elsőrendű jelentőségű. Egy  
nyelvet nem lehet megtanulni úgy, hogy csak a szavakat tanul-

tanuljuk meg, mert pusztán a szavakkal mit sem tudunk kezdeni. A jeleket, a szavakat megfelelő módon kell egymáshoz kapcsolni, belső relációba kell őket hozni egymással, hogy kifejezőivé válhassanak a gondolatnak, amely viszont a felismert valóság összefüggéseit tükrözi." /Suara Róbert 1966. 69. p./

Ma mindezt igaznak fogadjuk el, akkor azt a modern nyelvtudományi megállapítást is igaznak kell tekintetnünk, mely szerint "a szókincs és a nyelvtan egymástól elválaszthatatlan". /Banó István 1964. 12. sz. 1113. p./ A szavakat és a szükséges nyelvtani anyagot mindig párhuzamosan kell oktatni. Így tudják a hallgatók elsajátítani a szókapcsolódás módját, s az idegen nyelvit az anyanyelvivel egybevetni. Oktatási munkánkban a lexika és a grammatika szorosan egybefonódik, a kettőnek az egysége dominál.

A beszéd és az írott szöveg is hasznos, értelmes közléseket akar továbbítani, tehát mindig magába foglal valamilyen jelentést, tartalmat. Ez a tartalom azonban nem kötetlenül jelentkezik a nyelvben, mert a szavak egymagukban általában nem képesek ezt a tartalmat, mondanivalót hordozni, hanem formális alakzathoz - u.n. nyelvtani struktúrákhoz - vannak kötve, amelyek annyira a nyelv lényegét képezik, hogy nélkülük a gondolatközlés lehetetlen. Bármilyen fokú elsajátítás is a célunk, bármi legyen is a nyelvismeretünk célja, a nyelvtanulásnak együtt kell járnia bizonyos mennyiségű és - a célkitűzéstől függően - bizonyos jellegű nyelvi struktúrák kötelező megtanulásával.

Mivel tehát a szavak kapcsolódásának ilyen nagy a jelentősége, indokolt, hogy részletesebben is megvizsgáljuk, melyek

azok a legjellemzőbb szókapcsolatok, - szintagmák az orosz nyelvben, amelyekkel az oktatás során foglalkozni kell. Tekintve, hogy az egyetemi nyelvoktatásnak jelenlegi célja a végzett szakembereket eljuttatni az orosz nyelvi ismeretek olyan fokára, amivel képesek lesznek orosz nyelvű szakszövegekből ismereteiket tovább bővíteni, szükséges, hogy elsősorban és különös figyelemmel azokat a szókapcsolatokat, szintagmákat vizsgáljuk, amelyek a szakszövegekre jellemzők.

A teljességre való törekvést nem tűzhetjük ki célul, hiszen akkor ilyen jellegű szótárt kellene szerkesztenünk. Mivel azonban jelenleg hazai viszonylatban ilyen orosz-magyar kifejezésgyűjtemény még nincs és jegyzet sincs, amely legalább szakonként részletesen foglalkozna ezzel, most - a teljesség igénye nélkül - néhányat bemutatunk a szakszövegekre általában, valamint a biológia és kémia területére leginkább jellemző szintagmák közül.

1. A tárgyak és jelenségek minősítésének kifejezése:

$$\left. \begin{array}{l} \text{что} \\ \text{чем} \end{array} \right\} \text{является} \left\{ \begin{array}{l} \text{чем} \\ \text{что} \end{array} \right.$$

a/. Клетка является сравнительно высокоорганизованной формой живой материи и имеет сложное строение.

b/. Главной составной частью организма является клетка.

a/. A sejt az élő szervezetnek viszonylag nagy szervezetségű formája és bonyolult szerkezettel rendelkezik.

b/. A szervezet fő alkotóeleme a sejt.

A ЯВЛЯЕТСЯ a "van" jelentésű szavak egyike. Azonban a vele alkotott névszói állítmányok esetében a szócsoport ér-

telmíleg legfontosabb tagja nem az ige, hanem a névszó. Ez a jelenség az úgynevezett "nem teljes értékű" igeik esetében figyelhető meg, amilyent a jelenlegi morfémacsoport is tartalmaz. Ennek ellenére, mivel a mondat megértéséhez elsősorban a grammatikai jegyekre kell támaszkodnunk, mégis az igeit kell a szócsoporthoz központi tagjául tekintenünk. Ez azért fontos, mert az állítmány felismerésénél az ige bizonyul a legkönnyebben felismerhető tagnak, másrészt az ige ismeretében tudjuk eldönteni, melyek lesznek az állítmány névszói tagjai. Itt nagy szerepe van a vonzatok ismeretének is.

Mivel azonban a morfémacsoport értelmileg legfontosabb tagja nem az ige, hanem a névszó, ezért a fordításnál az igei részt legtöbbször nem is fordítjuk. Ezt láthatjuk a jelen példánál is. A -t nem fordítjuk, helyette a magyar mondat állítmánya az a főnév vagy főnév csoport lesz, amely eszközhatározós esetben áll. /Sipocz Győző 1970, 135. p./

что { заключается } в чём; в том, что  
          состоит

a/ Ассимиляция заключается в превращении и усвоении клеточной различных веществ, полученных из окружающей среды.

в/ Роль ферментов заключается в том, что они во много раз увеличивают скорость химических реакций.

a/ Az asszimiláció a környezetből nyert különböző anyagoknak a sejt által történő átalakítási és beépítési folyamatában rejlik.

b/ A fermentumok szerepe abban rejlik, hogy sokszorosán felgyorsítják a kémiai reakciók sebességét.

Jelentése tehát: -ban, -ben rejlik /áll, mutatkozik/:

illetve:

- abban rejlik /áll, mutatkozik meg/, hogy...

что носит /получило/ название чего?

a/. Организмы, температура тела которых зависит от окружающей среды, носят название холоднокровных, или пойкилотермных.

в/. Такие организмы получили название теплокровных.

a/. Azokat az organizmusokat, amelyek testének a hőmérséklete a környezettől függ, hidegvérűeknek vagy hüllőknek nevezzük.

b/. Az ilyen organizmusokat nevezték el melegvérűeknek.

A kifejezés tehát csak tartalmilag adható vissza a magyar nyelvben, szerkezetét tekintve eltér attól. A magyar nyelvben valamit nevezhetünk valaminek. А представляет собой fordítható ugyan szó szerint is: nevet kapták - de nem jellemző, mivel a hozzá csatlakozó birtokos eset nehézkessé teheti a szerkezetet a magyar nyelvben.

что представляет собой что?

Плазма представляет собой желтоватую, прозрачную жидкость, в которой содержатся различные вещества.

A plasma sárgásszínű átlátszó folyadék, amely különböző anyagokat tartalmaz.

Шо́сзсери́нти jelentése: önmaga által ábrázol, bemutat, képvisel.

Шо́сзсери́нти tehát soha nem fordíthatjuk magyarra. Tulajdonképpen szintén a "van" jelentésű szavak egyike, s orosz nyelvben tárgy esetet vonz /képviseel valamit/, s szintén a

nem teljes értékű igékhez tartozik. Ezért általában nem fordítjuk magyarra. Helyette a magyar mondat állítmánya az a főnév /v. főnevek/ lesz, amely az orosz mondatban tárgyesetben állt.

Előfordul azonban, főleg hosszabb mondatok esetében, hogy a magyar mondatban is ki kell tenni egy igei állítmányt, vagy valami módon pontosabban körül kell határozni az állítmányt. Ilyenkor fordíthatjuk a nem más, mint; képez szavakkal, esetleg az "egy" határozatlan névelő beiktatásával is.

2. Az egész és a rész, az általános és a gyakori kapcsolatnak a kifejezése:

что { состоит из чего?  
          входит состав чего?  
в состав чего входит что?

a/. Рыхлая соединительная ткань состоит из небольшого количества клеток и неклеточной массы.

в/. В состав рыхлой соединительной ткани входят клетки, имеющие различное строение и выполняющие различные функции.

a/. A laza rostos kötőszövet kis mennyiségű sejtből és sejtes anyagból áll.

b/. A laza rostos kötőszövet állományába a különböző szerkezetű és különféle funkciókat teljesítő sejtek tartoznak.

Jelentése: áll valamiből; valaminek az állományába tartozik, belép.

Megjegyezzük, hogy a СОСТОЯТЬ ige nagyon gyakran előfordul az orosz nyelvű szakszövegekben, s mindig felsorolás követi, vagy utalás történik a többféle rész jelenlétére. E

nélkül soha nem használják, tehát a kifejezés fordításánál ügyelni kell arra, hogy a felsorolásban szereplő főneveket /az esetleges jelzőikkel együtt/ az orosz nyelvvel azonos sorrendben teljesen lefordítsuk, /A birtokos szerkezet végét kell megkeresni./

что содержится в чём?

в чём содержится что?

что является составной частью чего?

составной частью чего является что?

- a/ Кроме углерода в молекуле жира содержится водород и кислород.
- в/ Важной составной частью клеточного тела являются жиры.
- с/ Составной частью молекулы липоидов, наряду с глицерином и жирными кислотами, являются фосфорная кислота и углеводы.

a/ A zsírmolekula szénen kívül tartalmaz hidrogént és oxigént.

b/ A sejttestefontos alkotórésze a zsír.

c/ A lipid molekulák fontos alkotórésze a glicerinnel és zsírsavakkal együtt a foszforsav és a szénhidrátok.

Jelentése: tartalmaz, van benne, alkotó része, alkotó eleme.

Ha a "tartalmaz" igével fordítjuk, akkor a magyar nyelvnek megfelelően tárgyesetet használunk, ha pedig a "van benne" szócsoporthal, akkor alanyesettel fordítjuk. A magyarra fordításkor azonban az orosz morfémacsoportban lévő является -t nem fordítjuk.



что составляет какую часть чего?

какую часть чего составляет что?

сколько чего } приходится /падает/ на долю чего?  
какая часть }

на долю чего приходится /падает/ { сколько  
какая часть } чего?

Углерод составляет 50-55 % молекулы белка, на долю кислорода приходится 25-30 %, а 7 % состава молекулы падает на долю водорода.

A fehérjemolekula 50-55 %-át szén alkotja, az oxigéntartalomra /javára/ 25-30 % jut, a molekulaállomány 7 %-át pedig hidrogén alkotja.

Jelentése: képezi, alkotja, teszi ki valaminek a valamennyi részét, jut, kerül valamennyi valamire.

A НА ДОЛЮ jelentése: részére, de ezt nem fordítjuk magyarrá teljesen, csak a -ra -re ragot használjuk helyette.

что принадлежит к чему?

что относится к чему?

к чему { принадлежит } что?  
относится }

a/. К простым углеводам относятся моносахариды, к сложным принадлежат дисахариды и полисахариды.

в/. Крахмал, целлюлоза и гликоген принадлежат к полисахаридам.

a/. Az egyszerű szénhidrátokhoz soroljuk a monoszaharidokat, a bonyolultakhoz pedig a diszaharidok és poliszaharidok tartoznak.

b/. A keményítő, a cellulóz és a glikogén a poliszaharidákhoz tartozik.

Mindkét ige jelentése: -hoz, -hez, -höz tartozik., Tehát szinonim jelentésűek, felváltva szerepelhetnek az orosz mondatban is., A többféle alaknak elsősorban stílusbeli jelentősége van.

3. A vegyülés és felbomlás folyamatának kifejezése:

что	{ выделяется поглощается }	при чем?
при чем		
	{ выделяется поглощается }	что?
что вступает в реакцию с чем?		

a/. Одно вещество, обладающее характерными свойствами, превращается в другое, с новыми свойствами, при этом выделяется или поглощается энергия.

в/. Соляная кислота вступает в реакцию с едким натром и образует воду и соль.

a/. A meghatározott tulajdonságokkal rendelkező egyik anyag más tulajdonságokkal rendelkező más anyaggá alakul, eközben energia szabadul fel és nyelődik el.

b/. A sósav reakcióba lép a nátriumhidroxiddal és vizet és sót hoz létre.

Jelentése: Valami valami közben kiválik, felszabadul,  
valami valami közben elnyelődik, valami valamivel reakcióba lép.

Az utóbbi esetben teljes azonosságot találunk a magyar és az orosz nyelv kifejezés módja között.

что разлагается при чем, на что?  
разложение чего, при чем?  
что { расщепляет что, на что, до чего?  
расщепляется на что, до чего?  
расщепление чего, на что?

- а/. При нагревании бертолева соль разлагается на хлористый калий и кислород.
- в/. При разложении бертолетовой соли выделяется кислород.
- с/. Реакция разложения бертолетовой соли протекает значительно быстрее в присутствии катализатора.
- о/. С помощью ферментов расщепляются остатки сложных углеводов до моносахаридов.
- е/. В кишечнике происходит окончательное расщепление белка на аминокислоты.

- a/. Nevítéskor az ammónium clorát clórkáliumra és oxigénre bomlik.
- b/. Az ammónium clorát bomlásakor oxigén szabadul fel.
- c/. Az ammónium clorát bomlási folyamata katalizátor jelenlétében lényegesen gyorsabban megy végbe.
- d/. Fermentumok segítségével a bonyolult szénhidrát maradványok lebomlanak monoszaharidokig.
- e/. A bélrendszerben megtörténik a fehérjéknek aminosavakra való végleges lebomlása.

Jelentése: felbomlik, lebomlik valami valamire; felbomlás, lebomlás.

Ez esetben részleges eltérés mutatkozik a magyar nyelvtől. Megegyezést találunk a vonzatnál - valamire bomlik, viszont eltérés mutatkozik az igekötők használatánál: felbomlik, lebomlik és nem szét.

4. A keletkezés folyamatának kifejezése:

что возникает /возникло/ из чего, где?  
возникновение чего { в результате чего, когда?

a/. Появилось много гипотез, пытающихся объяснить, как возникла жизнь на земле.

в/. В результате разнообразных химических реакций возникли аминокислоты - составные части белковой молекулы, а затем и белки.

a/. Sok feltevés jelent meg, amely azt igyekezett megmagyarázni, miként keletkezett az élet a földön.

b/. A különböző kémiai reakciók eredményeképpen létrejöttek az aminosavak - a fehérjemolekula alkotórészei, azután pedig a fehérjék is.

Jelentése: keletkezik, létrejön valami valamiből, valami révén, folytán, eredményeképpen, valaminek a keletkezése.

Azonosság mutatkozik a magyar nyelvvel a birtokos szerkezetnél, eltérés az eredmény fordításánál mutatkozik. A результат eredményt jelent, de itt a magyarban az előljárás esetet nem használhatjuk.

что образуется из чего, за счёт чего, каким путём, где?  
что развивается из чего, в результате чего?

a/. Средний зародышевой листок образуется за счёт скопления клеток первичной полосы.

в/. Зародышевые листки образовались путём расщепления клеточного материала.

a/. A mezoderma az elsődleges sáv sejtjeinek felgyülemzése révén keletkezik.

b/. A mezodermák a sejtanyag lebomlása révén /útján/ keletkeztek.

Jelentése: keletkezik, kialakul, kifejlődik valami valamiből, valaminek a terhére, folytán, során, révén, útján.

5. Az anyag, tárgy jellegének és mennyiségének a kifejezése:

что	{	имеет какую форму /форму чего/?
		имеет какой вид /вид чего/?
		какой формы?
		какой образ?

a/ клетки имеют разнообразную форму.

в/ Животные клетки бывают самой разнообразной формы.

с/ Длительные веретеновидные клетки мышц приспособлены для сокращений.

о/ Клетки могут иметь различный вид и форму.

a/. A sejteknek különböző formájuk van.

b/. Az állati sejteknek a legkülönbözőbb formája szokott lenni.

c/. A hosszúkas orsóalakú izomsejtek az összehúzódásra alkalmasak.

d/. A sejteknek különböző fajtájuk és formájuk lehet.

Jelentése: neki van valamilyen alakja, formája, fajtája:  
valamilyen féle, valamilyen fajta.

Az **имеет** ige "a neki van", vagyis a birtoklást kifejező szó, tulajdonképpen jelentése megegyezik a latin habeo, habere, habui, habitum igével. Sajnos azonban a hallgatók

többsége latint már nem tanult, így ezt az igét leginkább csak az orosz nyelvből ismerik, s mivel a magyar nyelvben ilyen formában nincs meg, ezért a vele alkotott szókapcsolatok szemantikai elemzésére mindig fokozott gondot kell fordítani az oktatónak.

A magyar nyelvben hasonló jelentésű a "rendelkezik" ige, gyakran ezzel is szoktuk fordítani: Az állati sejtek a legkülönbözőbb formával rendelkeznek.

что { имеет какой цвет?  
какого цвета?  
имеет какую окраску?  
какой окраски?

Один слой, состоящий из лейкоцитов, имеет светло-жёлтую окраску, а другой - темно-красной окраски - состоит из эритроцитов и тромбоцитов.

Az egyik, a fehér vérsejtekből álló réteg világos sárgás színezetű, a másik a sötét vöröses színezetű réteg eritrocitákból és trombocitákból áll.

Jelentése: színű, színezetű, elszíneződött, színárnyalatú.

A színek esetében a magyar nyelvben nem használatos a "van neki" kifejezés, itt mindig az -ű, -ü képzővel kell tehát fordítani az orosz morfémacsoportot, akár ige névszó, akár birtokos eset fejezi ki a színt.

что { характерно  
типично } для чего?  
присуще чему?  
с каким запахом /блеском/  
имеет какой запах /блеск/

- a/. Бром имеет неприятный резкий запах.
- в/. Для брома характерна реакция соединения с металлами.
- с/. Иод - твердое кристаллическое вещество темно-серого цвета, с металлическим блеском и резким запахом.
- о/. Иоду присущи реакции соединения с металлами и водородом.

- a/. A brómnak kellemetlen szúrós szaga van.
- b/. A brómra jellemző a fémekkel való vegyülési reakció.
- c/. A jód szilárd, kristályos halmazállapotú, sötétszürke, fémes csillogású és szúrós szagú anyag.
- d./ A jódra jellemző a fémekkel és a hidrogénnel való vegyülési reakció.

Jelentése: -ra , -re jellemző, tipikus, szagú, csillogású.

A két utóbbit a magyarban is kifejezhetjük a "van neki" morfémacsoporttal vagy a "rendelkezik" igével.

что {обладает чем  
          {обладает способностью к чему, что делать?

- a/ Глюкоза обладает способностью и к спиртовому и к молочно-кислому брожению.
- в/ Как многоатомный спирт глюкоза обладает способностью бродить под действием органических катализаторов.

a/, a glukoz rendelkezik mind az alkoholos, mind a tejsavas erjedési képességgel.

b/. A glukoz sokatomú alkohol lévén, szerves katalizátorok

hatására képes erjedni. / ...rendelkezik azzal a képességgel,  
hogy erjedjen.../

Jelentése: rendelkezik valamivel; képes valamire; képes  
+ infinitivusz; képes, hogy + ige felszólító  
módban harmadik személyben.

что { имеет какие размеры  
какого размера  
размером от...до...

В большинстве клетки очень малы и в среднем бывают  
размером от 10 до 100 микрон.

A sejtek többnyire igen kicsik, általában 10 mikrontól  
100-ig terjedő méretűek szoktak lenni.

Jelentése: mérettel rendelkezik; méretű; -tól ...-ig  
méretű /szokott lenni, lehet/;

Ez esetben is a birtokos, illetve eszközhatározós eset-  
tel kifejezett jelzős szerkezet az, ami eltér a magyartól,  
szó szerint tehát nem fordítható.

o. A minőség, milyenség és mennyiség megváltozásának a  
kifejezése:

что { изменяет что?  
изменяется, не изменяется  
претерпевает какие изменения  
что { превращается во что  
красится от чего, в какой цвет?  
изменение состоит /закljučается/ в чём?



- а/. В пищеварительном канале питательные вещества - белки, жиры, углеводы - претерпевают различные физические и химические изменения.
- в/. Крахмал под влиянием фермента слюны превратился в сахар.
- с/. В другой пробке крахмал останется неизменным.
- о/. Химические изменения заключаются в разложении сложных органических соединений на простые.
- е/. Если в разведённой в воде крахмал прибавить одну-две капли раствора иода в иодистом калии, то крахмал окрасится в синий цвет.

- а/. Az emésztőcsatornában a tápanyagok - fehérjék, zsírok, szénhidrátok - különböző fizikai és kémiai változásokon mennek át.
- б/. A keményítő a nyálkafermentumok hatására cukorrá alakul.
- с/. A másik kémcsőben a keményítő változatlan marad.
- д/. A kémiai változások a bonyolult szerves vegyületeknek egyszerűekre való lebontásában rejlenek.
- е/. Ha a vízben elegyített keményítőhöz egy-két csepp cálium-jodidos oldatot adunk, a keményítő kékre festődik.

Jelentése: megváltoztat valamit; változik, nem változik;  
a változás a ..., -ban, -ben rejlik; /meg/marad  
-n/a k/, -n/ek/; átalakul valamivé; színező-  
dik, festődik valamitől valamilyenre.

Ezeknél a kifejezéseknél is csak egy esetben /a változás a ..., -ban, -ben rejlik/ figyelhető meg azonosság a magyar nyelvvel, a többinél eltérés mutatkozik. Az orosz nyelvben

átalakul valami valamibe, a magyarban pedig valamivé. Értetőbb lesz a превращаться ige, ha visszakövetkeztetjük a вращаться igére, aminek a jelentése: forog. А превращаться в... tulajdonképpen azt jelenti, hogy "átfordul" egyik állapotból a másikba .

A "valamilyen színbe" színeződés, festődés szintén nem teljesen idegen a magyar nyelvtől, annak ellenére, hogy -ba, -be raggal nem fordíthatjuk magyarra, vagy ha mégis, úgy nagyon ritkán: a narancssárga vörösbe megy át. Itt azonban nem az egyik színnek a valamilyen más színre történő átszíneződése megy végbe, hanem a két szín közötti átmeneti színárnyalatot jelenti. Ugyanez figyelhető meg a következő példánál is: "De ime s ötét hajam őszbe vegyül már" /Petőfi S. Szeptember végén/ Az oroszban viszont a ... jelentése az, hogy megszűnik a tárgy eredeti színe, s helyette másik színt vesz fel.

что { делает что, каким?  
становится каким?

a/. Известь делает кость твёрдой.

в/. С возрастом кости становятся всё более твёрдыми и менее гибкими.

a/ A mész megkeményíti a csontokat.

b/ A korral együtt a csontok egyre keményebbek és egyre kevésbé rugalmasak lesznek.

Jelentése: Csak körülírva fejezhető ki: valami valamit valamilyonné alakít; valami, valaminek a hatására valamilyen új tulajdonságot vesz fel.

Bár a ДЕЛАТЬ ige jelentése: csinál, végez, szószem-  
rint lefordítható, azonban a magyarban ez a cselekvés csak  
tárgyra irányulhat: valamit csinál, végez, s rendszerint  
csak a tevékeny ember lehet az alany, vagy más élőlény, amely  
- még ha primitív is - valamilyen cselekvés elvégzésére képes.  
Átvitt értelemben a milyenség és minőség megváltoztatásának  
kifejezésére a magyarban nem használatos. Ezért az utóbbi  
mondatot akár teljesen szabadon is fordíthatjuk - grammati-  
kai szempontból - anélkül, hogy a mondat értelme bármit is  
változna: A korral együtt a esontok egyre keményebbek lesz-  
nek, s mindinkább csökken a rugalmasságuk.

Mint látjuk, a СТАНОВЯТСЯ igét kétféle igével is  
fordíthatjuk, s a kettő közül az egyik /csökken/ az orosz  
igétől teljesen eltérő jelentésű. Ha azonban ez a teljesen  
eltérő jelentésű ige a magyar nyelvben megfelelő névszóval  
társul, az esetben a magyar szintagma - csökken a rugalmas-  
ságuk - azonos értelmű lesz az orosz szintagmával: СТАНО-  
ВЯТСЯ менее гибкими.

что { ухудшается -улучшается  
замедляет/ся/-учащается  
понижается /снижается/ - повышается

- a/. При раздражении его током средней силы ритм сердце-  
чных сокращений замедляется, амплитуда уменьшается,  
проводимость ухудшается и возбудимость снижается.
- в/. При мышечной деятельности работа сердца учащается.

a/. Középerősségű árammal való ingerlésekor a szívösszehúzó-  
dások ritmusa lelassul, az összehúzódások amplitudója  
csökken, rosszabb lesz a vezetőképesség és lecsökken az  
ingerlékenység.)

Jelentése: romlik, rosszabb lesz; javul, jobb lesz; le-  
lassul, lelassít; gyakoribb lesz, felgyorsul;  
csökken, leesik; megnövekszik, emelkedik.

А СНИЖАЕТСЯ lefordítható ugyan szó szerint is magyarra: leszáll, de nem feltétlenül alkalmazható párhuzamosan az orosz szövegben szereplő szituáció jelölésére. Így pl. a magyar nyelvben "leeshet és lemehet a vérnyomás", de az ingerlékenység csak csökkenhet.

7. Az alkalmazás, a felhasználás, elhasználás kifejezése:

что	{	применяется	{	в чём, при чём?
		применяют		в виде чего?
		находит /имеет, получает/		в качестве чего?
		применение		как что, как, для чего?
		применение чего		в каких целях?
				с какой целью?

Kifejezheti valaminek az alkalmazási területét vagy egy folyamatot:

- a/ Иод широко применяется в медицинской практике.
- в/ Иод находит применение при лечении базедовой болезни.
- a/. A jódot széles körben alkalmazzák a gyógyászatban.
- b/. A jódot alkalmazást nyer a b azedov kezelésekor.

Jelölheti valamely dolognak a rendeltetését vagy felhasználási formáját:

- a/ Иод находит широкое применение в качестве лекарственных препаратов.
- в/ Иод в медицинстве применяют в виде солей, растворов, и препаратов.

a/. A jódot széles körben alkalmazzák a gyógyszerkészítményeknél.

b/. A gyógyászatban a jódot só, oldat és preparátum alakban használják fel.

Jelölhet célhatározót:

a/ Иод находит применение в хирургической практике для дезинфекции рук хирурга и операционного поля.

A sebészetben a jódot a sebész kezének és az operálandó területnek a fertőtlenítésére használják. /mi célból? ..., hogy fertőtlenítsék/

Lehet módhatározó is:

Наружно иод применяется в виде спиртовых растворов.

Külsőleg a jódot alkoholos oldatban használják fel. /hogyan? ..., oldatban?/

что {используется  
используют

{ в чём?  
в качестве чего?  
как что?  
для чего?  
в каких целях?  
с какими целями?

a/ Из всех растений, произрастающие в СССР, используется в медицине 170 видов.

b/ Лекарственные растения использовались с лечебными целями ещё в глубокой древности.

a/ A Szovjetunióban megtermő összes növény közül 170 fajtát használnak fel a gyógyászatban.

b/ A gyógynövényeket már a régi ókorban is felhasználták gyógyászati célokra.

**Jelentése:** alkalmazák, felhasználják; alkalmazást, felhasználást nyer valami valamiben, valahol, valamilyen célra, valamiként.

кто, что {  
расходует  
затрачивает  
тратит

что, на что?

расход

затрата

трата

кем, чем?

чего? на что?

a/ Питание восполняет происходящую при диссимиляции  
затрату организмом веществ и энергий.

в/ расход энергии у людей можно исследовать в специальных  
камерах для изучения обмена веществ.

a/ A táplálkozás azokat az anyagokat és azt az energiát pótolja, amelyet a szervezet a disszimiláció során veszít.

b/ Az ember energiafelhasználását speciális, az anyagcsere tanulmányozására szolgáló kamrában lehet vizsgálni.

**Jelentése:** felhasznál, ráfordít valamit valamire; valaminek valaki által valamire /történő/ felhasználása.

Az igék, illetve főnevek lefordíthatók szó szerint is magyarra, azonban a szavaknak a nyelvtani kapcsolódása ez esetben a magyar nyelvben változtatást igényel.

8. Az idő kifejezése: после чего?

после того, как?

через несколько часов после чего?

Jelentésük: valami után; azután, hogy; néhány órával  
valami után.

A magyartól eltérő kifejezésmód csak az utóbbinál fi-  
gyelhető meg: -val, -vel raggal fordíthatjuk a чепез -t,  
de lefordíthatjuk szó szerint is, vagy legalább is az orosz-  
hoz hasonlóan: néhány óra múlva azután, hogy - azonban a  
-val, -vel ragos szerkezet jobban megfelel a magyar nyelv  
sajátságának.

Vannak azonban a magyartól teljesen eltérő - időt ki-  
fejező - szerkezetek is: За много веков до нашей эры =

Sok száz évvel időszámításunk előtt

не за долго до этого = nem sokkal ezelőtt /ezt

megelőzően/

в то время, как = ugyanakkor, amikor

до тех пор, пока не = mindaddig, amíg nem

с того момента, как = attól a pillanattól /kezdve/, hogy

с давних пор = ósidők óta; régtől fogva

с тех пор, как = azóta, hogy; attól kezdve, hogy

### 9. A tudományos megfigyelések, kutatások és a megállá- pitott következtetések kifejezése:

Кто приходит /вышел/ к выводу, заключению, что ; о том, что

а/ Рудольф Вирхоф изучал изменения клеток больного орга-  
низма и пришёл к выводу о том, что болезнь организма  
есть болезнь клеток.

в/ Отсюда Вирхоф приходит к выводу, что нужно лечить  
прежде всего местные изменения, а не весь организм  
в целом.

a/. Rudolf Virhof a beteg szervezet sejtjeit tanulmányozta, és arra a megállapításra jutott, hogy a szervezet megbetegedése azonos a sejtek betegségével.

b/., Innen jutott Virhof arra a következtetésre, hogy minde-  
nekelőtt a helyi elváltozásokat kell meggyógyítani, és  
nem az egész szervezetet teljes egészében.

Jelentése: arra a következtetésre, elképzelésre, véleményre, megállapításra jut;

-ról, -ről szóló elképzelésre, véleményre jut.

устанавливает /установил/ что?

КТО выясняет /выяснил/, выявляет /выявил/ что?

высказывает/высказал/ мысль, предположение	о чём
	о том, что

Занимаясь вопросами утомления, он высказывает мысль о том, что утомление работающей руки проходит быстрее не при полном покое, ...

A fáradtság kérdésével foglalkozva annak a gondolatnak adott kifejezést, hogy a dolgozó kéz fáradtsága nem a teljes nyugalomba helyezéskor múlik el gyorsan. ...

Jelentése: megállapítja, hogy; feltárja, tisztázza, fel-  
deríti, magyarázza, hogy; kimondja, kifejti a  
-ról, -ről szóló gondolatát, feltevésének, gon-  
dolatának ad kifejezést, hogy; kifejezi azt a  
feltevését, hogy ...

Ez esetben is, akár az előbbi példánál, a magyarra fordításkor inkább birtokviszonnyal fejezzük ki az orosz előljárás esetet.



кто {  
разрабатывает /разработал/  
формулирует /сформулировал/ } что  
указывает/указал/ на что?  
указывает /указал/ на то, что

- a/ М.В.Ломоносов разработал научные основы процесса окисления, указал на то, что при окислении металлы соединяются с составной частью воздуха - кислородом.
- в/ Ломоносов впервые сформулировал основной закон материалистического естествознания - закон сохранения материи как объективной реальности.

- a/ Lomonoszov dolgozta ki az oxidációs folyamat tudományos alapjait, rámutatott arra, hogy a fémek az oxidáció során a levegő egyik elemével - az oxigénnel - egyesülnek.
- b/ Lomonoszov elsőnek fogalmazta meg a materialista természettudomány alaptörvényét, - az anyag megmaradásának, mint objektív realitásnak a törvényét.

Jelentése: kidolgoz valamit; megfogalmaz valamit; rámutat valamire; rámutat arra, hogy.

A формулирует, сформулировал minden esetben azt jelenti az orosz nyelvű szakszövegekben, hogy valamilyen elméleti munkának, elméletnek, feltevésnek, a tudományos alapoknak, törvényszerűségnek, eredménynek - az írásbeli kifejtéséről, megfogalmazásáról, törvénybe, szabályba foglalásáról van szó, vagy valaminek a képletbe foglalásáról. Tehát a формула és nem a форма szónak az igei alakja.

**9. Az eszközhatározó néhány jellegzetes formája:**

Кто передвигается { при помощи  
с помощью  
путём  
посредством } чего

Некоторые низшие, одноклеточные организмы могут двигаться при помощи жгутиков.

Az alacsonyabb rendű egysejtű szervezetek némelyike csillókkal mozoghat.

Jelentése: -val, -vel mozoghat.

A при помощи, с помощью, путём, посредством  
morfémákat általában csak a -val, -vel raggal fejezzük ki a  
magyar nyelvben, ritkábban használhatjuk az "útján, révén,  
segítségével" szavakat is, de csak stílusbeli szerepük van.

10. Az eredménynek és az eredményt kiváltó körülménynek  
a kifejezése:

вследствие, в результате чего?

вследствие, в результате того, что

а/ В результате того, что грудная полость уменьшается, ёмкость лёгких тоже уменьшается.

в/ При растяжении лёгких давление воздуха в них падает,  
вследствие чего внутрь лёгких проникает наружный воздух.

a/ Annak következtében, hogy a mellüreg kisebb lesz, kisebb lesz a tüdőlebenyek térfogata is.

b/ A tüdőlebenyek kitágulásakor csökken azokban a légnyomás, aminek következtében bejut a tüdőbe a külső levegő.

**Jelentése: valaminek a következtében, eredményeképpen:**

annak következtében, hogy

В связи с чем?

В связи с тем, что

Он весьма сложен в связи с тем, что в нём принимает участие значительное количество мышц.

Amiatt bonyolult, hogy benne sok izom vesz részt.

Jelentős: amiatt; attól, hogy; az az oka, hogy; -nak,

-nek a révén; folytán; azszal van kapcsolatban, hogy; azszal függ össze, hogy; -nak,

-nek köszönhető.

A nyelvnek specifikumai leginkább a szintagmákban jutnak kifejezésre, vagyis abban, hogy egy-egy szó milyen szó-környezetben jelenhet meg. Vannak általános szó-környezetek, amelyekben az egymáshoz közelellő szavak mind megjelenszhetnek, de vannak tipikus környezetek is, amelyek csak egy adott szóhoz tartozhatnak. Vegyük pl. a tüdő és szív szavainkat. Mindkettő fontos élettani funkciót végző szervünk, helyileg is igen közel helyezkednek el egymáshoz. Vannak olyan szó-környezetek, amelyben mindkettő megjelenshet: beteg a szíve, beteg a tüdője, stb. De akit szeretünk, arra csak azt mondhatjuk, hogy "a szívünkhöz közel áll". Ugyanezt a tüdővel kapcsolatban már nem mondhatjuk. Vagy a fiú, leány szavaink esetében beszélünk leányvállalatról és hazafiról, fordítva azonban nem lehetséges. Ezek tehát tipikus szó-környezetek.

Ha ilyen szempontból két nyelvet összehasonlítunk, akkor azt tapasztaljuk, hogy vannak mindkét nyelvre egyaránt érvényes szó-környezetek mind az általános, mind a tipikus szó-környezetekben, s vannak eltérőek is. Így pl. az orosz

nyelvben a " принимает близко к сердцу" jelentése azonos a magyar nyelvben használatos "a szívére vette" kifejezéssel, mindkét nyelvben ilyen szókörnyezetben csak a szív szó szerepelhet, itt tehát meggyezik a két nyelvben a speciális szókörnyezet. Viszont a стоит вопрос esetében már a tipikus szókörnyezet nem lesz azonos a két nyelvben: magyarul a "kérdés" szó nem jelentkezhethet az "áll" ige környezetében.

Ezért a kontrasztivitás kérdésének a vizsgálata állandó motivációként kell, hogy kíséresse az egész oktatási munkát, de különösen a szintagmák esetében nem elhanyagolható. Egy nyelv jellegzetességének kiderítése nyelvoktatási szempontból azért fontos, mert ennek alapján tudjuk megállapítani, hogy melyek azok a grammatikai jelenségek, szókörnyezetek, amelyeknek a begyakorlásá<sup>ra</sup> különös gondot kell fordítanunk. A kontrasztív egybevetés az, a mely rámutat arra, hogy melyek azok az anyagrészek, amelyeket az anyanyelvtől való zavaró eltérés miatt nehezebb megtanulni.

A szakszövegoktatásra általában az jellemző, hogy a monda től indulunk ki, s annak nyomán haladunk a benne lévő egyes nyelvi formák tudatosítása felé. A szintagmáknál azonban sok esetben a szerkezet tudatosítása sem eredményezi a tartalom megértését. Ez azért van, mert a szerkezetük vagy éppen a szókörnyezetnek az orosz nyelvre tipikus volta nagy mértékben esetleg teljesen is eltér a magyar nyelvtől. Gondoljunk a делает eszközhatározós esetre. Itt egyetlen szintagma esetében: " делает положительно зарядным" tapasztalhatjuk mind a szerkezet, mind a szókörnyezet elté-

rését a magyar nyelvtől./magyarul: pozitív töltésűre változtatja./ Az ilyen szintagnák csak a magyar nyelvre történő lefordításuk után lesznek teljesen érthetőek, illetve tudatosan ismertek.

A kontrasztivitás jelentőségének felismerése nem tekinthető újnak a nyelvoktatás módszertanában. A nyelvoktatás rég-től fogva tekintettel volt a tanulandó nyelv sajátos vonásaira, és ha nem is rendszeres összevetés alapján, de a tanítás során, a nehezebb anyagrészek kapcsán felfigyelt a jellegzetes vonásokra. Már fél évszázaddal ezelőtt Krupszkaja N. K. is említést tesz arra vonatkozóan, hogy meg kell figyelni, milyen különbségek vannak hangtani, szótani, alak- és mondattani szempontból az orosz és a tatár, orosz és a kirgiz, stb. nyelvek között, s ezeknek ismeretében kell megválasztani az oktatás módját, /Erdődi József 1949. 620. p./

Ez a - nálunk is mindinkább térthódító - összevető módszer a Szovjetúnióban született, abból a gyakorlati elképzelésből, hogy mind a nyelvkönyvek összeállítása esetén, mind pedig az eredményesebb oktatás érdekében jó, ha figyelembe vesszük az anyanyelvnek és a tanulandó nyelvnek az eltéréseit, /Fodor István 1968. 77. p./

Az összehasonlítás azonban sok esetben - éppen az eltérés miatt - csak a fordítás után lehetséges, s mivel a szintagnák azok a nyelvi specifikumok, amelyeknél erre leginkább szükség van, ezért a fordítást lényeges oktatási eszköznek, - a szemantizáció eszközének - kell tekintenünk. Ez a megértésnek, s egyúttal a megértés ellenőrzésének is az eszköze /oroszról magyarra fordítás./

A fordítás létjogosultságának kérdése a nyelvvoktatásban ma is vita tárgya, s az volt korábban is. Fodor István a "Mire jó a nyelvtudomány?" c. könyvében a fordíthatóság kérdéséről azt vallja - megfigyelésekre hivatkozva, - hogy tökéletesen egy szöveget sem lehet idegen nyelvre lefordítani, /Szöveget mond, s nem szavakat!/ /1966. 158. p./

Hasonló véleményt nyilvánított már 1880-ban Gouán is, aki a fordítást teljesen kizárta a nyelvvoktatásból, arra hivatkozva, hogy az idegen nyelv szavai sok esetben nem fordíthatók le, /Suara R. 1972/g. 12. p./

A szavak valóban nem minden esetben fordíthatók le, vagyis inkább azt mondhatnánk, a modern világ nyelvére vonatkozóan, hogy abban a szókörnyezetben nem fordíthatók, amelyben a másik nyelvben előfordulnak. Viszont ami a szöveg fordíthatóságát illeti, csak feltételesen fogadhatjuk el azt az állítást, hogy nem lehet tökéletesen idegen nyelvre lefordítani.

Ha pl. a költői művekre gondolunk, ahol nem kizárólag a mű tartalmi mondanivalója a fontos, hanem legalább annyira fontos a művészi kifejezésmód is /alliteráció, stb./ akkor természetesen elfogadhatjuk azt az állítást, hogy az eredeti művet nem lehet tökéletesen reprodukálni a fordítás során. A szakszövegek esetében egy mű mondanivalóját kizárólag a tartalomban látjuk, ezért a kifejezésmódot, - a formát - nem tekinthetjük szorosan a nyelvhez tartozónak. Ennek megfelelően a civilizált világ nyelveinek vonatkozásában a szakszövegek területén nem beszélhetünk nem fordítható szavakról, szókapcsolatokról, vagy nem fordítható szövegről. Amennyiben a két

nyelv ismerete kielégítő, úgy az alapos szemantizációs elemzés után az orosz nyelven megírt tudományos mű magyar nyelven tökéletesen visszaadható.

Néha valóban beszélhetünk fordíthatatlan szavakról, még hozzá elsősorban a szakszövegekben előforduló szakszók esetében, de csak akkor, ha a forrásnyelvhez viszonyítva az anyanyelv kirívóan fejletlen, primitív. Ilyen szempontból a nem fordíthatóság napjainkban is reális tény, amivel adott esetben számolni kell. Gondolunk itt a harmadik világ gyorsütemű fejlődésére, ahol az egyes népek egész történelmi korokat ugranak át, és a nyelv ilyen gyors ütemben nem tud a társadalmi viszonyokkal párhuzamosan fejlődni. Ez azonban az orosz és a magyar nyelv vonatkozásában nem érvényes.

### 3. Az automatizáció kérdése

A nyelvtanulás folyamatában, annak valamennyi szakaszán, vannak olyan dolgok, amiket egyszerűen meg kell tanulni. Az előjárókat, a mondatbeli kötőszavakat, a segédigéket, a vonzattal járó igéket, stb. tudni kell, akárcsak az egyszeregyet. Meg kell tanulni a szólásmódokat, sajátos nyelvi kifejezéseket, szókönyezeteket, általában a lexikát.

A szintagmák, mint már erről korábban szó volt, az idegen nyelv elsajátításában bázikus szerepet töltenek be. Mechanikus ismeretük tehát nélkülözhetetlen a nyelvtudásnak már azon a fokán is, amikor a cél csak a szöveg megértésére korlátozódik, s eltekintünk a beszéd igényétől. Ez kitűnik a már korábban szemléltetett 10 szintagmacsoportnál is, hiszen némelyikük biztos tudása és első ránézésre való felismerése nélkül lehetetlen az orosz szöveg megértése. Tehát a szintagmák egy részének elsajátítása is fontos tényezője a nyelvtudásnak. Ez egyike annak az anyagrésznek, amit automatikus ismeretté kell tenni, és a készség fokára fejleszteni.

Bármilyen készségről is legyen szó, az nem érthető el korábbi automatizálás nélkül. Ez a törvényszerűség az idegen nyelvre is vonatkozik. Nem lehet csak szótárral és nyelvtankönyv segítségével fordítani vagy szöveget megérteni! Ha korábban nem automatizálta a hallgató az egyes alaktani szabályokat, szintaktikai szerkezeteket, akkor ennek hiányában csak lassan, hibásan, de az sem ritka, hogy sehogy se érti meg az orosz mondatot. Beszéd esetében csak a beszéd lesz hibás, csúnya, ha valamely alaktani vagy mondattani jelenségnek nem történt meg az automatizálása, a szövegértés



esetében azonban, ha nem tudja pillanatok alatt felfogni a végződéseket, nem tudja belőle megállapítani a megfelelő esetet, nem ismeri fel a szavak egymáshoztartozását, lassú lesz a mondat tartalmának megértése, esetleg téves is lehet.

Ezért a szakszövegoktatás esetében sem elégedhetünk meg azzal, hogy a hallgató felismeri a szavakat a szövegben. A szavak és szókapcsolatok egy jelentős részét meg is kell tanulni. "A szó megismerése akkor lesz szótudássá, ha ismétléssel és gyakorlással megszerezük a szó alkalmazásának készségét is." /Suara R. 1958. 204. p./

Ez a felismerés nem újkeletű. Hasonló elgondolással már jóval korábbi irodalomban is találkozunk, amikor azt olvassuk: "A szókincs halmozásánál jóval fontosabb a már ismert szókincs alapos és biztos begyakorlása és folytonos használata." /Tettamanti Béla 1943. 12. p./ A szerző egyébként már ebben az időben is nem a szótanulást tartja kizárólag fontosnak, hanem a szintagmák tanulását is, vagy ahogyan ő nevezi a "fordulatok" elsajátítását.

Mindezeknek a megtanulása, illetve megtanítása azonban a nyelvtanulás, s egyben a nyelvoktatás egyik legnehezebb szakasza. Köztudott, hogy a szótanulás a nyelvoktatás minden fokán unalmas, fárasztó és sok esetben elkedvetlenítő feladat. A szótanulás még azoktól is komoly erőfeszítést kíván, akik komoly hajlandóságot mutatnak a nyelvtanulás iránt. Különbösen érvényes ez a természettudományi karokon tanuló hallgatók esetében, akiknek az érdeklődése elsősorban szakmai jellegű. Még ha szükségesnek is tartják a nyelvtanulást, a szótanulást ez esetben is hanyagolják, főleg azért, mert

sok időt és energiát igénylő munka, s inkább azzal a téves elképzeléssel nyugtatják magukat, hogy a szavakat majd kikeresik a szótárban. Viszont a szótárra 1 történő szakszövegértéshez és szakszövegfordításhoz is elengedhetetlenül szükséges egy már meglévő, széleskörű szókincs.

Ebből az következik, hogy az órákon a szókincs elsajátításával is foglalkozni kell. Módszertani szempontból ennek megfelelően kell megterveznünk az órákat.

A szavak és szókapcsolatok elsajátítása a beszéd során válik leginkább lehetővé. Az a tény tehát, hogy a szakszövegek megértése és fordítása a beszéd-től eltérő passzív nyelvtudást igényel, nem azt jelenti, hogy kevesebb nyelvtudást, kisebb szókincset, kevesebb grammatikai ismeretet igénylő tudomány. Ezért, bár az egyetemen a nem nyelvszakos hallgatók orosz nyelvi oktatásának célja nem az, hogy megtanítsuk őket beszélni ezen a nyelven, bizonyos mennyiségű és meghatározott irányú beszédgyakorlat mégis szükséges a szakszövegoktatás során is. A beszédgyakorlatok átszövik az egész oktatómunkánkat.

A beszédgyakorlatoknak ezt a szükségességét, mellőzhetetlenségét, az az objektív körülmény indokolja, hogy mind a nyelvtanulásban, mind a nyelvoktatásban gyökeres változások mentek végbe az utolsó negyedszázadban. Szinte teljesen háttérbe szorultak a klasszikus nyelvek, és helyettük előtérbe - sőt szinte egyeduralomra - kerültek az élő idegen nyelvek. Ez a modern ember gyakorlati érzékének köszönhető. Aki ma idegen nyelvet tanul, azt mindig valamilyen közvetlenül gyakorlati célból teszi. /Hell György 1972/a. 88. p./

Az élő nyelvekre vonatkozóan pedig érvényes az a megállapítás, hogy a nyelv elsősorban beszéd és nem írás. Ez a felismerés a nyelvtudomány alakulásában is változásokat eredményezett. Ez a változás részben a nyelvtan oktatásában, részben pedig az élő beszéd oktatásával foglalkozó módszertani kérdések előtérbe kerülésében nyilvánul meg.

A nyelvtan oktatásakor abból indulunk ki, hogy minden élő nyelv racionális jelenség; jelentést, tartalmat közvetít, valamilyen hasznos és értelmes közlést hivatott továbbítani. Ezt a tartalmat azonban nem a szavak hordozzák egyedül, a tartalom nem kötetlenül van a nyelvben. A szavak formális alakzathoz - a grammatikához - vannak kötve, amely éppúgy a nyelv lényegéhez tartozik, mint maguk a szavak. Nélküle a közlés lehetetlenné válna. Egy nyelv megtanulása mindig együtt is járt ezeknek a szerkezeteknek az elsajátításával. Az elsajátítást szolgáló oktatási módszerek azonban gyakran változtak. A modern grammatikaoktatásra jellemző a mondatcentrikus olv megvalósítására való törekvés. Ezt a módszertani eljárást a nyelvnek éppen az a tulajdonsága indokolja, hogy a nyelv nem különálló szavak és nyelvtani szabályok halmaza, hanem a kettő szoros egységet képez. Ezért kerül háttérbe a nyelvoktatás valamennyi szintjén a szisztematikus leíró nyelvtan. Helyébe a mondat kerül, amely a nyelvtani problémákat a nyelvre legjellemzőbb nyelvi szerkezetek funkcionális valóságában tartalmazza. A grammatika oktatása tehát mindig a gyakorlati szerkezeteken alapul. Ugyancsak a mondaton belül találkozunk a hallgató az új szókinccsel is.

A szakszövegoktatás esetében is a mondatcentrikus elv érvényesül. Itt a grammatika egyes területei nem azonos mértékben fontosak: Egyes szerkezetek az oktatás során nagyobb súlyponttal kerülnek számításba, mint mások, mindig attól függően, hogy az illető szerkezet mennyire jellemző a szakterület szakszövegeire, mennyire befolyásolja a szöveg megértését. A nyelvtani szerkezetekkel azonban mindenkor a szöveg, ill. a mondat révén kerül kontaktusba a hallgató.

A beszéd oktatásával kapcsolatos változásokat főképp a fonetika területén érzékelhetjük. Egyre fokozottab hangsúlyt kap a fonetika nyelvoktatás területén, napirendi kérdés a tökéletes kiejtésre való törekvés. Vele párhuzamosan a nyelvoktatás területére is betört a technika, amely már egyébként is igen széleskörű alkalmazást nyert a nyelvoktatásban.

Mindezeknek a tényeknek ismeretében meg kell oldani a szakszövegoktatáshoz is szorosan hozzátartozó egyik legnehezebb nyelvoktatási feladatot: a szükséges szókinsznek és a szintagmáknak megtanítását, automatizálását. Ennek a bonyolult kérdésnek a megoldásához is részben hozzásegíti az oktatót egy újfajta tudományág, a pszicholingvisztika.

A pszicholingvisztika létrejöttét éppen az élő idegen nyelvek nagymértékű előretörése váltotta ki, mivel a fokozott ütemű nyelvtanulás szükségessé tette egy olyan tudomány létrejöttét, amely az ember beszéd közben tanúsított pszichés tevékenységét vizsgálja. Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei révén kaphatunk választ az olyan módszertani kérdésekre is, hogy mit és hogyan tanítsunk.

A pszicholingvisztikai megállapítások szerint a szavak emlékképeket hagynak az agyban, amelyek ismétlés révén megszilárdulnak. A kutatások azt bizonyították, hogy a szavak nem mint kész emlékképek rögzítődnek az emlékezetben, hanem mint úgynevezett keresők helyezkednek el az akusztikai-artikulációs /ez bizonyított/ és a szemantikai jelmezőben /ez még nem bizonyított/. Mivel vannak szinonim szavak, a gondolat, mielőtt beszéddé válna, keresi a legalkalmasabb kifejezési formákat. Ezeknek a formáknak a szilárdsága és erőssége határozza meg a kifejezési formák végleges eldöntését.

A beszéd során a keresési szakasszal szemben van egy ellentétes szakasz is. Ez a determináció. A determináció két vagy több kifejezési egység együttes megjelenését szabályozza. Az, hogy egy adott fogalom kifejezésére milyen szót használunk, az a szókeresésének - az ingertől és a reakciótól függő - problémája, viszont a szavaknak az együttes megjelenése determinált. A nyelvtanulás során a determináció formái azok, amelyeket nehéz elsajátítani. Ezért azok a gyakorlatok vezetnek eredményre a nyelvtanulás folyamatában, amelyek összekötik a keresési és determinációs feladatokat.

A pszicholingvisztika szerint a mondanivaló megszületését 3 alapvető egység jellemzi: a mondanivaló - a szemantikai egység -, a mondat - a szintaktikai egység - és a mindkettőnél jelenlévő szintagmák. Ezek közül alapvetőnek a mondanivalót és a szintagmát tartják, tehát azt, hogy hogyan lehet konkrét nyelvi formában kifejezni ezt vagy azt a tartalmat. Ebből következik az az elgondolás, hogy elsődleges a mondanivaló és a szintagma, másodlagos a mondat.

Pszicholingvisztikai szempontból ennek alapján egyik nyelvről a másikra történő áttérés a szavak kapcsolódási szabályának más kapcsolódási szabályokkal történő felváltását jelenti. A kapcsolódási szabályok átváltásának a képessége egyenes arányban van az idegen nyelv elsajátításának fokával. A nyelvtanulás kezdetétől a nyelvtudás megszerzéséig terjedő időben van szerepe az anyanyelvnek. Ez a szerep az idegen nyelv területén szerzett ismeretek gyarapodásának arányával csökken. Az idegen nyelv elsajátításáról csak akkor beszélhetünk, ha az idegen nyelv szabályai automatikussá váltak, s már nincs szükség az anyanyelv közvetítő szerepére. /Gribovszki Lászlóné 1972/b. 224. p./

Mindebből az következik, hogy az oktatómunka során bizonyos mértékig támaszkodnunk kell az anyanyelv közvetítő szerepére. Ez a közvetítő szerep a szintagmák automatizálása során jut érvényre. Ugyanis sok esetben az egyes szintagmák addig nem is automatizálhatók, amíg meg nem történt a kontrasztív egybevetés és az azonos fogalmat kifejező szókapcsolat megtalálása az anyanyelvben. Viszont a kontrasztív egybevetés és fordítás révén létrejött megértés még önmagában nem tudás. Tudássá csak az automatizálás útján válik. Az automatizálás legeredményesebben a beszéd révén valósítható meg. Eszerint "... a beszélt nyelv nemcsak célja az oktatásnak, hanem eszköze is. A beszélt nyelv típusmondatok útján sajátítható el, a típusmondatok gyakorlását az automatizációig kell végezni. Mondattípusok képezik a nyelv nyelvtani felépítésének alapját is. A szókincs mondatok alapján sajátítható el, úgy, hogy a szavakat a már ismert nyelvtani

modellekbe helyettesítjük, az adott témának megfelelően."

/Skljajeva, A. Sz., 1963., 148., p./

Az oktatás során az automatizációs tevékenységet mindig meghatározza az oktatás célja. Ha a cél az idegen nyelven való beszéd elsajátítása, akkor sokkal több időt kell fordítani az automatizálásra, mint abban az esetben, ha csak az olvasottak megértésére korlátozódunk. A normális tempójú beszédhez rövid idő alatt többféle műveletet kell megoldani a beszélőnek ahhoz, hogy beszédje hibátlan legyen. Viszonylag rövid idő áll rendelkezésére, hogy megválassza a lexikai és grammatikai tényezőket a gondolat kifejezéséhez.

Ha azonban csak az olvasottak megértése a célunk, akkor kevesebb idő is elegendő a szavak, szintagnák és nyelvtani szerkezetek automatizálására. Ez azért van, mert ez esetben a hallgató a kész mondattal találja magát szemben, mégpedig olyan mondattal, amelyben helyesen megválasztott szavak és nyelvtani formák szerepelnek. A hallgató feladata itt csak az, hogy helyesen felismerje az egyes nyelvtani formákat, emlékezetébe idézze azok jelentését, összefoglalja ezeket a jelentésformákat, s ennek alapján megértse a mondatot. Az egyes nyelvtani kategóriák felismerése még könnyebb fajta szellemi tevékenység, elemzésük azonban már valamivel nehezebb, de az elemzésre való hajlam meg a felnőtt ember tulajdonsága. Viszont ahhoz, hogy egy mondatot elemezni tudjon, annak alkotó elemeit mégis csak a készség fokán szükséges tudnia.

Ebből adódik, hogy - bár az egyetemi nyelvoktatásnak jelenleg nem célja az orosz nyelvi társalgás oktatása -

beszélgetésre és beszóltetésre mégis feltétlenül szükség van a szakszövegoktatás esetében is. Ez a módszertani eljárás annak ellenére szükséges, hogy a hallgatók a középiskolában már végeztek társalgási gyakorlatokat. A középiskolában végzett társalgási gyakorlatok a köznyelv területén használatos szókincs és nyelvtani szerkezetek automatizálását szolgálták. Ez - kétség kívül - bizonyos mértékig kapcsolódik a szakszövegoktatáshoz is, hiszen a szakszövegek bizonyos mértékig a köznyelvi szókinccsen és grammatikai sajátságokon épülnek fel, mégis a köznyelv csak egy speciális változata a nyelvnek, s nem is a legegyszerűbb megjelenési formája. Speciális szókinccset és a legkülönbélebb nyelvtani szerkezeteket tartalmazza, csak éppen másféléket, mint a szakszövegek. Tehát bármilyen optimális is volt a megelőző középiskolai orosz nyelvoktatás, más irányú volt ott az automatizálás, és megint mást kell a szakszövegek megértéséhez automatizálni. Ez az a tény, amely indokolja a szakszövegoktatásban a mondatcentrikus elméleten nyugvó lexikai gyakorlatok végzését.

Az automatizálást szolgáló gyakorlatoknak mindig mondatban kell történniük, mivel a gyakorlatok egyaránt hivatottak szolgálni mind a súlyponti szókincs, mind a súlyponti grammatika begyakorlását. A modern nyelvoktatással foglalkozó metodisták ma már egyhangúan a mondatcentrikus elv mellett foglalnak állást. A gyakorlattipusokat illetően azonban már többféle véleménynel találkozhatunk. Igen elterjedtek a helyettesítési és kiegészítési gyakorlatok, amelyeket szinte klasszikus gyakorlattipusoknak is nevezhetnénk. Előnyük, hogy mindig "készen vannak", hiszen tartalmazza a jegyzet,



A hallgató a mondat vázát - a lényegét - tulajdonképpen készen kapja, csak az automatizálandó szót vagy szintagmát kell behelyeznie. Az automatizációnak ez a módszer jelenleg is alkalmazott formája az egyetemi oktatásban. /Marsóy Lujza 1970. 50. p./

Eredményessége azonban egyre inkább vitatható. Alkalmas lehet a már begyakorolt nyelvtani kapcsolat vagy szintagma elsajátításának az ellenőrzésére, de magára az automatizációra nem feltétlenül. Sőt találkozunk olyan véleménnyel is, mely szerint semmi esetre sem szabad alkalmazni magára a begyakorlásra, az egyes morfológiai vagy szintaktikai formák automatizálására. Ugyanis az ilyen behelyettesítésre szánt mondatok sok egyéb olyan szerkezeti és lexikai elemet tartalmaznak, amelyek legalább annyira nehezek és bonyolultak, mint az automatizálásra kiválasztott szó vagy szókapcsolat. Így ezek a mondatok elvonják, megosztják a hallgató figyelmét, tehát nem biztosítják a figyelem koncentráltságát a többször ismétlődő, automatizálandó szerkezetre. A hallgató ilyenkor önkéntelenül arra törekszik, hogy tisztázza a mondat értelmét, s nem olyanféle aktív tevékenységet fog végezni, amely az adott esetben a célunk, hanem tevékenysége passzív sikra terelődik. A hallgató az ilyen mondatok esetében kapcsolatba kerül több olyan - akár ismert, vagy ismeretlen - szerkezettel, ami nem fog ismétlődni, s ezek valóságga 1 törlik az agyban az automatizációs művelet eredményét. /Belavenceva, I. I., 1972. 17. p./

Ezt az állítást látjuk beigazolódni a - szovjet szerzőtől függetlenül végzett - kísérlet során: "Érdekes meg-

figyelni, hogy ha hallás után végeztetünk bizonyos gyakorlatokat, még az egészben rövid mondatokat sem tudják - különösen a kezdeti szakaszban - hibátlanul megjegyezni. Pl. a következő feladatot kapták a tanulók: az elhangzó mondatot fejezzék be ezzel a két szóval: МОЙ ДРУГ A mondat így szólt: Два дня тому назад я получил письмо от... A tanulónak el kellett ismételnie a mondatot és befejeznie. És bár minden szót ismert, a feladat megoldása nem ment könnyen. Vagy a mondat első részéből felejtett el valamit, vagy a behelyettesítendő részt. Itt ugyanis nagyfokú feszültség lépett fel, hiszen egyrészt meg akarta jegyezni a behelyettesítendő szót, másrészt hibátlanul el akarta ismételni a mondatot, de közben már arra is gondolt, hogy az "от" előljáró determinálja a behelyettesítendő szavakat. És így a nagy feszültség miatt még az ismert és már begyakorolt részek is gátlás alá kerültek." /Gribovszki Lászlóné 1972/b. 234. p./

Ez a példa már minden-esetre igazolja kételyeinket az említett gyakorlattípus eredményességét illetően, s indokolja azt a törekvést, hogy helyettesítés, az automatizációt eredményesebben elősegítő, gyakorlatokat keressünk. Belavenceva szerint az ún. "beszéd arpedgiók" a leginkább célravezetők /a kifejezés Belavencevától/, vagyis apró mondatokban, beszédtüredékekben többször ismételve gyakoroltatjuk a szót, szókapcsolatot vagy nyelvtani szerkezetet. Vagyis, ha a крахмал красится от мода в синий цвет... mondat esetén automatizálni akarjuk a красится в + tárgyesetet, akkor az alapmondatból kiindulva, hasonló mondatokat, mondat

töredékeket ismételtetünk többször a hallgatókkal: kékre színeződik, pirosra, lilára stb. színeződik.

Ez annyiban különbözik a behelyettesítési módszertől, hogy ez esetben a determinált rész, tehát éppen az, amit automatizálni akarunk, változatlan. Ezt kell ismételni, s mivel itt a feladat csak egy új szó keresése, ami viszont ismert és változatlan alakban kerül be az új mondatba is, ez a tevékenység nem vonja el a hallgató figyelmét a tulajdonképpeni feladattól.

Az automatizáció csak a sokszori ismétlés eredményeképpen jöhet létre. A gyermek is úgy tanulja meg az anyanyelvét, hogy a többször hallottakat ismételve. A különbség az, hogy a gyermek azt ismétli, amit már tud, a felnőtt pedig azt, amit meg akar tanulni. A másik különbség pedig, hogy a gyermek azért ismétli, mert örömet lel benne, a tudás felismerése sikerélményhez juttatja, a felnőtt pedig azért ismétli, mert meg akar valamit tanulni, s tudatában van annak, hogy ez csak a sokszori ismételtetés révén lehetséges, tehát értelmét látja /és nem örömet lel/ az ismétlésnek, gyakorlásnak.

A szavaknak, szintagmáknak, nyelvtani szerkezeteknek többszöri ismétléssel történő automatizálása feltétlenül szükséges a nyelvoktatás során. Más dolog valamit felismerni a szövegben, s más dolog azt ki is mondani, alkalmazni. A szövegösszefüggésben talált szavak, szókapcsolatok stb. ismerteknek látszanak addig, amíg nem kell azokat szóban is reprodukálni. Ekkor már bizonytalanság tapasztalható. Ugyanis a hallgató érzi, hogy nem hibátlan a tudása, ez pedig gátlást

eredményez, ami csak akkor oldódik fel, ha már valóban tudja is az illető szót vagy kifejezést.

Itt jut szerephez a magnetofon. A személytelen gép ugyanis oldja a gátlást, amit a nemtudás felismerése okoz. /Radnai Béla 1963. 105. p./

A szakszövegekben előforduló nyelvtani szerkezetek begyakorlását célzó gyakorlatoknál mindig a szakszövegekre leginkább jellemzőt kell kiválasztani. Éppen a szakszövegeknél fordul elő leginkább az az eset, hogy a kevésbé gyakori nyelvtani jelenséget fontossága miatt előtérbe kell helyeznünk a gyakorival szemben. Sokszor automatizálni kell olyan szókapcsolatokat is, amelyeket nem gyakoriságuk, hanem fontosságuk miatt kell ismerni, mert nélkülük lehetetlen a szöveg megértése. Ez esetben is szükség van az automatizációt szolgáló gyakorlatok végeztetésére, s a gyakorlatokat igen körültekintően kell megválasztani, mert éppen a ritkább előfordulás miatt nehezebben rögződnek, s nagyobb a felejtés veszélye is.

Az automatizálás tehát az orosz nyelvű szakszövegoktatás esetében azt jelenti, hogy kész beszédformákat, kifejezés-módokat sajátíttatunk el a hallgatókkal olyan mértékben, hogy azokat a hallgató képes legyen hosszas gondolkodás és szerkesztés nélkül alkalmazni, vagyis a szövegértés esetében átkapcsolni oroszról magyarra.

Oktatásunk végcélja, hogy a hallgatók, mire befejezik orosz nyelvi tanulmányaikat, eljussanak a kurziv olvasás szintjére. E cél elérését szolgálják az oktatás során végzett szakszövegfordítási és elemzési gyakorlatok. Azonban a

szöveg fordítása és elemzése nem töltheti ki a szervezett foglalkozások egész időtartamát. A kurzív olvasás szintjének eléréséhez nem a minél több szöveg olvasása az egyedüli módszer, hanem több gyakorlattípus kombinált végzése szükséges hozzá. A gyakorlattípusoknak egyike a mondatkeretben végzett, az automatizációt szolgáló beszédgyakorlatok, melyek mindegyike egy-egy nyelvtani, lexikai kérdést foglal magába apró kis mondatokban, amelyek egyúttal valamilyen szakmai mikroszituációt is kifejeznek. Még az ilyen - tulajdonképpen passzív jellegű - nyelvtudás megszerzéséhez is nélkülözhetetlen eszköz az orosz nyelvi beszéd és az anyanyelvvel való kontrasztív összehasonlítás, ami részben a beszédben, részben pedig a fordításban realizálódik.

Az automatizációval szorosan összefügg az oktatásra szánt szakszövegek megválogatása. A szaknyelvek, a tudományok nyelve magába foglalja a nyelv valamennyi grammatikai szerkezetét és a köznyelvben is használatos, alapvető szókincs nagy részét. Ezen kívül bővül még - főleg a szókincs területén - az egyes tudományágakra jellemző kifejezésekkel, szakszókkal: a grammatikai szerkezetek viszont szelektálódnak benne, mert egyes szerkezetek sokkal gyakrabban szerepelnek, mint a köznyelvben /pl. szenvedő szerkezet/, mások pedig ritkábban. A szakszövegekre tehát általában jellemző, hogy speciális szókincsen nyugvó tudományos nyelvi stílust hoznak létre. Ilyen alapon tulajdonképpen valamennyi szakszöveg alkalmas lenne az automatizáció végzéséhez is.

Azonban válogatás nélkül valamennyi szakszöveg mégsem lehet alkalmas a szakszövegolvasás oktatására, s főleg nem

az oktatás valamennyi szakaszában. Ez már csak azért sem lehetséges, mert az egyetemre kerülő ifjúság igen heterogén nyelvtudással rendelkezik, s ez már eleve megszabja az egyetemi orosz nyelv oktatásának programját. Ezen kívül tematikailag is alkalmazkodni kell az egyetem, illetve a kar szakmai profiljához. A hallgatókat kezdettől fogva a szakmájukhoz közel álló szövegekkel kell foglalkoztatni, amelyeknél azonban figyelembe kell vennünk a nyelvi szerkezetben lévő bonyolultságot is. Fontos a fokozatosság elvének megtartása, a kezdeti kevésbé bonyolult szerkezetű szövegektől kell haladnunk a bonyolultabbak felé. De ugyanakkor a szakszövegek mindig csak nyelvi szempontból lehetnek egyre bonyolultabbak, és soha nem tartalmazhatnak olyan szakmai problémákat, amelyek szakember magyarázatát is igényelnék. Ennek megfelelően a kezdeti időben általánosabb jellegű, kevésbé differenciált szakszövegeket fordítatunk a hallgatókkal, amelyek elsősorban a szókincs tekintetében jelentenek újat, s csak fokozatosan térünk át a szűkebb értelemben vett szakszövegekre, amelyek már tartalmaznak szóképzésbeli, mondat szerkezetbeli sajátosságokat is.

Ezen kívül a szakszöveggyűjtemények összeállításánál még nagyon sok egyéb szempontot is figyelembe kell venni. A legfontosabbak között említhetjük meg a szövegek tartalmát. Nem lehet egyetérteni azokkal a jegyzetekkel, amelyek sok apró témát felölelő, rövid szövegeket tartalmaznak. Ezek, éppen a szövegek rövideksége és sokfélesége miatt nagy szókincsbeli megterhelést jelentenek a hallgatók számára. Ezek annak ellenére, hogy sok új szót tartalmaznak, mégse emelik

a hallgatók szókincsét, hiszen a következő olvasmányban már nem ismétlődnek a korábbi szavak, kifejezések, sok esetben még a szókörnyezetekhez sem tudnak hozzászokni. Ezért az ilyen szövegek révén nem jöhet létre az automatizáció. Az ilyen szövegek sok esetben még szakmailag is érdektelenek, nem kötik le a hallgatók figyelmét, tehát nem alkalmasak aktív tudás kialakítására. Egyébként az ilyen szövegek kiválasztásának az oktatás szempontjából irracionális voltára már Tettamaniti Béla is felhívta az oktatók figyelmét még 1943-ban. /Tettamaniti B. 1943. 14. p./

Ahhoz, hogy aktív nyelvtudást alakíthassunk ki a hallgatóknál, fontos olyan szövegek kiválasztása, amelyek az átlagképességű hallgatók teherbírását nem haladják meg sem a kezdeti, sem a későbbi oktatási szakaszban. Ugyanakkor arra is törekedni kell, hogy a szövegrészben az illető szakterületre, illetve az általános tudományos nyelvre legjellemzőbb nyelvi szerkezetek minél gyakrabban ismétlődjenek.

Ilyen megfontolásokból kiindulva mellékes lehet a szakszöveg hosszúságának kérdése. Ha egy terjedelmesebb szövegben bőségesen ismétlődnek a szakszók, a nyelvi szerkezetek, akkor könnyebb lesz a szöveg megértése. Ez viszont - a munka eredményének láttán - több örömet okoz a hallgatónak, mint a már említett rövid szövegek, amelyek mindezt nem tartalmazzák. Ha a szöveg helyes megválasztásával sikerül azt is elérnünk, hogy a hallgatót a szakmai célszerűség is magával ragadja, akkor nem fogja felesleges megterhelésnek érezni az orosz nyelvű szakszövegekkel való foglalkozást.

#### 4. A szakszövegolvasás tanításának távlati lehetőségei

A nem nyelvszakos egyetemi hallgatók idegen nyelvi oktatásával kapcsolatban egyre több szó esik a programozott oktatásról is, s vele párhuzamban a viták is napirendre kerültek.

Programozott oktatásról az egyetemi idegen nyelv oktatásában 1966-ban olvashattunk terjedelmesebb munkát Suara Róberttől. Véleménye szerint a programozott oktatás mint elmélet és módszer - tekintet nélkül arra, hogy gépekkel vagy azok nélkül kerül-e alkalmazásra - elsősorban arra hivatott, hogy rendszerességet, tervszerűséget, logikus felépítést vigyön az oktatásba, s ugyanakkor meggyorsuljon általa a tanulás folyamata is. A lektorátusi munka vonatkozásában a programozott oktatás egyik mozzanataként említi a célszerű tananyagkiválasztást, a tananyag módszeres adagolását, vagyis a tananyagprogramozást. A tananyagprogramozás az anyagnak a meghatározott szempontból történő kiválasztásán kívül még azt is jelenti, hogy azt részekre bontva és logikus sorrendbe állítva információs adagokként közöljük a hallgatóval, aki azt lépésről lépésre haladva sajátítja el. A tanulás közben a tanuló aktívan tevékenykedik: megfigyel, megért, utánoz, reagál, ismétel, beszél, ír, olvas stb. Hogy melyik anyagrésszel mit csináljon, milyen tevékenységet, műveletet végezzen, azt is programozni kell.

A műveletsorozatot, amelyet egy bizonyos anyagrészt el sajátítása érdekében meghatározott sorrendben kell elvégezni, a szerző algoritmusnak nevezi. A cikkben még megemlíti azt is, hogy a helyes algoritmusok kialakítása csak hosszas,



többféle tudományág eredményeire támaszkodó kísérletsorozat eredménye lehet. Megemlíti még azt is, hogy a programozott oktatás alkalmazási területe még nincs pontosan meghatározva. /Suara R. 1966. 59. p./

A cikkben kifejtett főbb gondolatokkal Hadas Ferenc is egyetért, de kétségbe vonja a Suara által meghatározott algoritmusok létjogosultságát a programozott oktatásban azért, mert Suara a beszédtevékenységet is lehetségesnek tartja a programozott oktatáson belül. Véleménye szerint "... a cikk mondanivalóját csak gyenge szálak fűzik az idegen nyelv PO-ához."

A véleménykülönbségnek egyik oka, hogy Suara programozott oktatáskor elsősorban a tananyagra gondol, s a gépet itt másodlagosnak tekinti. Hadas Ferenc pedig a programozott oktatást csak oktatógéppel tartja megvalósíthatónak. Legalábbis erre enged következtetni az a megállapítása, hogy: "Az itt a kérdés, hogy a tanár a gép funkcióját tölti-e be, illetve, hogy a gép oktatógép-e, vagy csak magnetofon." /Hadas Ferenc 1966. 306. p./

Véleményünk szerint a tanár semmilyen körülmények között se arra való, hogy a gép szerepét töltsse be. Ellenkezőleg, a gépek hivatása, hogy kiegészítsék, tökéletesítsék vagy helyettesítsék az ember bizonyos tevékenységét, és ezáltal megkönnyítsék, eredményesebbé tegyék a munkáját. Ez a programozott oktatásra is érvényes. Az oktatógép is csak taneszköz, ami önmagában nem lehet sem jó, sem rossz, illetve csak annyira lehet jó vagy rossz, amennyiben jó vagy rossz az általa közvetített program. Tehát a programozott oktatásban elsősorban a program a fontos, s csak másodlagos szerepet játszik a gép.

Walter R. Fuchs az oktatógépet a papirhoz hasonlítja: mindent elbir. Példának hozza fel a hírhedt "Mein Kampf"-ot. Ha valaki arra vetemedne, hogy frame-ekre /Suaránál algoritmusok/ bontsa, az oktatógépek segítségével nagyarányú mérgezési akciót fejthetne ki. Egyúttal azt is megjegyzi: "Minden megtanítható tényállás, minden oktatható tevékenység programozható is. Csupán a tanítás célját, illetve a tanulás célját kell ismernünk..." /Fuchs, Walter R. 1973. 123. p./ Eszerint még az is vitatható, hogy a beszédtevékenység nem programozható-e az idegen nyelvek oktatása során.

A programozott oktatással kapcsolatban alighanem - napjainkban is - csak az az egyetlen megállapítás nem vitatott, hogy alkalmazási területe még kísérletileg nem eléggé tisztázott. Feltételezhetjük azonban, hogy az ilyen irányú kutatási munkák egyre több olyan oktatási területet tárnak majd fel, ahol a jelenlegi eredményeknél jóval többet lehet majd produkálni, mint programozott oktatás nélkül.

Jelenleg még magának a programozott oktatásnak a kritériuma is vitatott, és a programozott oktatásról hazai és nemzetközi vonatkozásban még ma sincs félreérthetetlenül kialakult egységes felfogás. Ezt bizonyítja az a tény, hogy a nemzetközi szakirodalomban mintegy félszáz meghatározása található. Sőt azt tapasztalhatjuk, hogy a programozott oktatás során használt gépek elnevezésénél sincs meg az egységes vélemény: Fuchs oktatógépeknek, Skinner pedig tanítógépeknek nevezi.)

Ami a programozott oktatás definiálását illeti, erre vonatkozóan hazai törekvésekkel is találkozunk. Hadas Ferenc

szerint a programozott oktatásnak világosan érthető kritériumai vannak, s ezeket a következő pontokban foglalja össze:

1. Az oktatás tartalmának és céljának pontos mennyiségi és minőségi körülhatárolása;

2. Az oktatási program kidolgozása;

a/ a kiindulópont meghatározása;

b/ a végpont megállapítása;

c/ a tananyag lépésekre bontása;

d/ a tanuló aktív, individuális tevékenységi formáinak megállapítása;

e/ a visszacsatolás érvényesítése;

3. A program tankönyvbe-rendezése;

4. Az eredményellenőrzés effektív rendszerének kidolgozása;

5. A tanulás eredményeinek pontos mutatókkal történő lemérése.

Megállapítja még, hogy amennyiben ezen kritériumok közül csak egyetlen egy is hiányzik, programozott oktatásról nem beszélhetünk. Amennyiben a programozott oktatásnak csa k egyes kritériumait alkalmazzuk, az esetben programozó tanításról beszélünk. /Hadas Ferenc 1969. 52. p./

Ha a programozott oktatás esetében a Hadas Ferenc által megfogalmazott kritériumot fogadjuk el az egyetlen helyes és érvényes meghatározásnak, akkor a lektorátusok által végzett nyelvoktatásban nem beszélhetnénk programozott oktatásról. De vajjon elfogadhatjuk-e ilyen kritériumnak az itt felsorolt pontokat? A negyedik pontnál nem eléggé világos, hogy az eredmény-ellenőrzés effektív rendszerének a kidolgozásakor milyen

eredményeket akarunk ellenőrizni. A tanyanyag helyes vagy helytelen megválasztásából adódó eredményeket-e, az egyes szakaszok - frame-ek - megállapításából származó eredményeket, a tanuló individuális tevékenységének a jó vagy rossz megállapításából származókat-e, vagy a programnak a tankönyvbe-rendezéséből stb. bekövetkező eredményeket? A tanulás eredményének a mérését külön pontba sorolja. Vajjon indokolt-e? Hiszen a jól megválasztott program, a programnak a helyesen vagy helytelenül történő tankönyvbe-rendezése stb. a tanulás eredményeivel dialektikus egységet alkot.

A programozott oktatás esetében nem annak definiálása, nem is a géppel vagy gép nélkül történő alkalmazása a lényeg, hanem maga a programozás. Skinner B.F. véleménye szerint a gép maga nem tanít. Csupán létrehozza a kapcsolatot a tanuló és azon személy között, aki a nyújtott anyagot összeállította. Csak munka-megtakarítást lehetővé tevő eszköz tehát, mert így akárhány tanulóval kapcsolatba léphet általa egyetlen programozó személy. A gépet a jó magántanítóhoz hasonlítja, aki ragaszkodik ahhoz, hogy a tanuló az adott részletet tökéletesen megértse, amíg ez meg nem történt, addig nem megy tovább, segíti a tanulót a helyes válasz kialakításában, de legnagyobb erénye talán a visszacsatolásnál /feed-back/ mutatkozik meg: azonnal reagál a válasz helyes vagy helytelen voltára. Ha e feladatokat otthon készíti el a hallgató, akkor igen sok idő telik el a megerősítésig. Skinner szerint az a meglepő, hogy ennek a rendszernek egyáltalán van valami hatása. Ezzel szemben a gép azonnali értékelésének komoly oktatási hatása van. Ezekon kívül a tanárnak a jelzést ad

arról, hogy az anyagban való továbbhaladás az egyes tanulók számára túl gyors, de jelzi azt is, hogy ha hozzájuk igazodna, akkor más tanulók számára lassú lesz az ütem, és unatkozni fognak. A gépnél a tanuló maga szabályozza az ütemet úgy, ahogy az neki a leginkább megfelelő. /Skinner, B.F. 1973. 22., 33. és 39. p./

Fuchs, W. R. megállapítása szerint kerek kétezer tanulási egység kell ahhoz, hogy a cirill betűket megtanulhassuk. A biológia egyik részének /A sejt felépítése és működése/ programja pedig 320 frame-ből áll. Tehát az illető tanárnak ezeket nagyjából annyiszor kell elvégeznie - oktatógépek hiányában - ahány csoporttal meg akarja tanítani. A gép alkalmazása esetén viszont csak egyszer, amikor a frameket kidolgozza, s utána szinte korlátlan számú tanulót tud megtanítani rá a gép segítségével. /Fuchs, W. R. 1973. 133. p./

Skinnernél szintén érdekes adatokat találhatunk az ellenőrzésre vonatkozóan: "Szavanként négy-öt programlépéssel számolva, a helyesíráshoz négy osztályban 20 000-25 000 egység szükséges. Ugyanennyire van szükség a számtan három vagy négy osztályban való tanításához is. Ezeket a számértékeket csupán azért találjuk nagyoknak, mert a tanító és a tanítvány közti eddigi szokásos kapcsolatra gondolunk. A tanító valóban nem tud tanulónként és évente 10 000 vagy 15 000 választ ellenőrizni. A tanuló ideje azonban nem ennyire korlátozott. E programokhoz mindenesetre meglepően kevés időre van szüksége, naponta 15 perc elegendő. Így a gépek a nap többi részében a többi tanuló rendelkezésére állnak." /Skinner, B.F. 1973. 42. p./

Az a tény is, hogy világviszonylatban is egyre növekszik azoknak a száma, akik valamilyenféle oktatásban részt kívánnak venni, viszont ilyen mértékben nem lehet nevelni sem a tantermek számát, sem a tanárok létszámát, szintén az oktatógépek széleskörű elterjedését fogja eredményezni. Nem lehet vitás, hogy az oktatás is bizonyos mértékű gépesítés felé halad. Azonban a programozott oktatásnak - főleg ma - még nem feltétlen tartozéka a gép. S semmi esetre sem tekinthető a gép a programozott oktatásban döntő jelentőségűnek. Döntő jelentősége a jól elkészített programnak van, akár géppel, akár anélkül történik a programozott oktatás. Skinner véleménye szerint szó sem lehet róla, hogy a gép helyettesítse a tanárt. "A gépek olyan finom berendezések, amelyeket a pedagógusok azért alkalmaznak, hogy időt és munkát takarítsanak meg. Amikor egyes gépesíthető funkciókat háritunk át az eszközre, a pedagógus felszabadul arra, hogy mint nélkülözhetetlen emberi lény töltse be igazi szerepét." /Skinner, B. F., 1973. 54. p./

A gépekkel végzett programozott oktatás lényegét, nyilván ebben az utolsó mondatban kell keresnünk; a gép arra hivatott az oktatás esetében is, hogy alkalmazásával a tanárnak több ideje maradjon olyan munkákra, amelyek elvégzésére kizárólag az ember képes. Ilyen munkának tekinthető a programok elkészítése, s a jó programok kialakítására végzett kitartó, aprólékos kísérletezés.

Fuchs szerint a programozott oktatás lényegéhez tartozik a kísérletezés is. Elismeri, hogy némi veszélyt is rejt magában, hiszen a rosszul szerkesztett programok kockázatot

jelentenek, De viszont kísérletek nélkül nem lehet eldönteni az oktatóprogramok minőségét, Véleménye szerint a pedagógia ugyanaz előtt a probléma előtt áll, mint az orvostudomány: t.i., hogy minden új beavatkozás - akár az emberi testbe, akár szellemi fejlődésébe - azzal a kockázattal jár, hogy a kísérleti személyt károsodás érheti, Lehet, hogy az a tanuló, aki egy oktatóprogram kipróbálásán vesz részt, időt veszít, hogy a megfelelő szakban nem kapja meg a megfelelő tanítást, vagy félreoktatják. De ennek a veszélye programozott oktatás nélkül is fennáll, s úgy még nagyobb veszélyt rejt magában, mert a rossz tanár hosszú távon több kárt okozhat, mint a nem megfelelő oktatóprogram kipróbálásának viszonylag rövid ideje alatt. Ezzel szemben rendelkezik egy igen pozitív tulajdonsággal: "A programozott oktatás kitűnő kooperációs terület a pedagógusok és pszichológusok együttműködésére. Olyan jól, mint az oktatóprogramokkal, aligha lehet más módon oktatási kísérleteket tervezni és végrehajtani." /Fuchs, W. R. 1973. 153. p./

A programozott oktatással kapcsolatban egyhangú a vélemény ateikintetben, hogy a programozás határai még nem ismertek. Az is tény, hogy a programozás nem minden esetben eredményesebb a hagyományos oktatásnál. Ezt már kísérletekkel is bebizonyították. Tehát nem kell mindenáron mindent programozni, néha jó a hagyományos tankönyvszöveg is. /Fuchs, 153. p./ Azonban ha a nyelvoktatás területére gondolunk, ahol sokféle - véges - nyelvi szerkezettel van dolgunk, ahol valamennyi apró mozzanatnál jelentős szerepe van a visszacsatolásnak /feed-back/, ahol a frame-ek szinte önmaguktól adódnak,

akkor arra a megállapításra kell jutnunk, hogy - az oktatógépek jelenlogi hiánya és a programozott oktatásnak még pontatlan definiálása ellenére - foglalkozni kell a programozott oktatás megvalósítását célzó kísérletekkel. Ezt több tényező is indokolja.

Egyik ilyen tényező az az igen kicsi időkeret, amely az egyetemeken a szakszövegoktatás rendelkezésére áll. A jobb eredmények elérésének a feltétele nem okvetlenül az oktatási órák számának növelésében keresendő, hanem inkább azokban a lehetőségekben, amelyek a programozott oktatásban rejlenek. Hazánkban alighanem az egyetemi idegennyelvoktatás az a terület, ahol a leginkább aktuális ez a kérdés, mivel rövid idő alatt kell maximális eredményeket elérni.

A másik tényező a tananyag jellegéből adódik. Az idegen nyelv tanulása során a felnőttek esetében a megértés kulcsa a nyelvtan. Az oktatásban ennek alapján lényeges szakasz a nyelvtan tudatosítása, a nyelvi tényezők megtanítása. Ezeket a nyelvi tényezőket azonban rangsorolni kell. Nem elegendő, ha a nyelvi tényeket csak felsorlásszerű egymásutániságban látják a hallgatók, hanem azokat rendszerűen kell felfogniok. A nyelvtan oktatását nem meritheti ki a szakszövegggyűjtemények leckéit követő nyelvtani magyarázat és gyakorlat összessége. Ilyen formában a nyelvtan összefüggéstelen, érthetetlen, s emiatt tulajdonképpen megtanulhatatlan. A nyelvtan oktatásakor a teljes nyelvtant kell alapul vennünk. A teljesség alatt ez esetben a nyelvtannak azt a leírasi módját értjük, amely a nyelvtant lényeges és összefüggő vonásaiban befejezetté, végessé teszi. Jelen dolgozatban a bemutatott táblázatok azok,



amelyekkel az egyes nyelvi szerkezeteket végessé, befejezetté kívánjuk tenni a hallgatók számára, akik ezek segítségével egy teljességben összegeződő nyelvi ismeretre tehetnek szert.

Ha csak az olvasmányokban szemléltetnénk a nyelvtant, véget nem érő feladatsort kellene végeznünk. Viszont egy - a fenti elvek alapján rendszerbe foglalt nyelvtan segítségével a nyelv leírása végessé tehető, azaz a tanulás így valamilyen elv alapján elkezdődik és befejeződik úgy, hogy a tudatban a nyelv egész rendszerére vonatkozóan áttekinthető és reprodukálható összkép alakul ki.

Az elmondottakból szükségszerűen következik a programozás gondolata. A programozás a tervezésnek már egy magasabb, szakaszokra - frame-ekre /vagy Suara szerint algoritmusokra/ - osztott változata. Feltételezi, hogy pontosan meghatározzuk azokat a tananyag-szakaszokat, amelyek a célhoz - a minimális szótárhasználattal történő szövegértéshez - elvezetnek.

Ha elismerjük azokat a megállapításokat, melyek szerint a programozott oktatásnak nem okvetlen velejárója a gépi oktatás, hanem a programozott oktatásban magát a programot tartjuk lényegesnek, akkor megállapíthatjuk, hogy az utóbbi időben a lektorátusok munkájában is megtalálhatók már a programozott oktatás megvalósítására irányuló törekvések. Ilyen törekvésekkel találkozunk a BME Nyelvi Intézetében, melyről a Nehézipari Műszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusa által 1972-ben Miskolcon rendezett konferencián számoltak be.

Eszerint a programozott oktatás megvalósítására irányuló törekvések a tananyagban nyilvánulnak meg. A tananyag

kiválasztásakor figyelembe veszik a konkrét oktatási célt, s ehhez a tananyaghoz egy lineárisan felépített gyakorlatrendszer csatlakozik. Ebben a gyakorlatrendszerben foglalnak helyet logikus egymásutánban az illető szaknyelvre legjellemzőbb nyelvi szerkezetek. A gyakorlatokban háttérbe kerülnek az elvi vonatkozások, és a nyelvi problémákat funkcionális valóságukban - mondatban gyakoroltatják. A lineárisan felépített, a szöveganyaghoz alkalmazott gyakorlatrendszer alkotja a programozási koncepció egyik alapelvét. A gyakorlatrendszerben a következő gyakorlattipusokat alkalmazzák:

- 1.) Gyakorlatok a szókincs bevezetésére.
- 2.) Programozott szóalkotási gyakorlatok. Mondatműveletek végrehajtása összetett szavakkal.
- 3.) Mondatműveletek a programozott grammatikai anyagra.
- 4.) Gyakorlatok a nominális kifejezésmódra és a bővített jelzőkre.
- 5.) Grammatikai transzformációs gyakorlatok szemantikai problémákkal egybekötve.
- 6.) Stilisztikai gyakorlatok, szóinterpretációk az adott nyelven.

Valamennyi gyakorlattypus a lexika és grammatika egységére épül. Ebben az egységben a grammatika képezi a vezérfonalat, ez a tananyag független változója, ami köré minden egyéb oktatási tevékenységet csoportosítanak. /Marsóy Lujza 1972. 77-79. p./

Jelen dolgozatban is azokat a grammatikai szerkezeteket soroltuk fel, amelyek a leginkább jellemzőek a szakszövegekre, vagy legalább is a szakszövegek többségére. Természetesen nem

tekinthetők úgy, mint a szakszövegekben az egyedüli legfontosabb nyelvi szerkezetek. A felsoroltakon kívül még szakonként is találunk olyan nyelvi specifikumokat, amelyek az illető szakterület szakszövegeire jobban jellemzőek, mint másokra.

Igy pl., a földrajzi szakszövegek esetében még feltétlenül részletesen foglalkoznunk kell - be kell programoznunk - a népnevek, ország-, város- és más földrajzi nevekből képzett melléknevekkel, azok képzőivel, ragozásukkal, a földrajzi helymegjelölésre és belviszonyok kifejezésére használatos előljárókkal és esetekkel, stb.

A biológiai szakszövegek esetében fontos az ilyen - nem is nagyon lényegesnek tűnő - nyelvtani szerkezetnek az alapos szemantikai elemzése, mint a kétféle felsőfok. Az összetett felsőfok, abszolút felsőfokot fejez ki, s összehasonlítás-kor használatos. Az egyszerű felsőfok azonban egy relatív felsőfokot jelent, a tárgy vagy személy felső fokon bírja az illető tulajdonságot, de nem biztos, hogy azonos azzal a bizonyos "leg"-gel. Tehát nem is fordíthatjuk felsőfokkal. А прѳестѳѳѳѳѳѳѳ jelentése tehát: alacsonyabbrendűek, s nem a legalacsonyabbak. Ennek tudatosítása azért lényeges, mert a tudományban nagyon óvatosan szabad csak bánni a "leg" szócskával. Ami ugyanis ma még a tudomány jelenlegi állása szerint a legalacsonyabb rendű, arról holnap kiderülhet, hogy nem is a legalacsonyabb, mert van még nála is alacsonyabb rendű lény, stb.

Mind a biológia, mind a kémia területén nagy szerepe van a szóképzésnek. A szóképzés révén általában nagy mértékben

mértékben növelhetjük a szókincset. A "Gépkocsi forgalom" c. angol nyelvű témában végzett szöveganalízis azt bizonyítja, hogy az összes főnév, melléknév, ige, határozószó 27 %-a, tehát majdnem minden harmadik szó különféle szóképzési művelet eredményeképpen jött létre. Következésképpen a szóképzés alapos ismerete és alkalmazni tudása feltétlenül növeli a tudományos-technikai szövegek terén a szókincset, gyarapítja a szótár nélküli megértett szavak számát." /Zelenyckaja, Sz., M., Moszkva 1972., 32. p./

Igaz, hogy ezek az adatok az angol nyelvű szövegekre vonatkoznak, s az orosz nyelvre vonatkozóan hasonló adatokkal nem rendelkezünk, de a szóképzés elsajátításának nagy jelentősége így sem lehet vitatott. Ezt bizonyíthatjuk a következő kis példával is: *растворять(-ся)* felold, oldódik /kémiaiban/, *раствор* = az oldat, *растворение* = az oldás, *растворимость* = oldhatóság, *растворимый* = oldható, *растворитель* = oldószer. Egyetlen igen révén öt új szó ismeretét szerezheti meg a hallgató szóképzés révén a jelen esetben. Ha nem is minden szónál tapasztalhatjuk az ilyen nagyfokú produktivitást, a szóképzés jelentősége akkor is figyelmet érdemel az oktatásban.

A szóképzésnél is figyelembe kell venni azt az elvet, a melyet már a nyelvtan oktatásával kapcsolatban elmondtunk. Nem elegendő csak a mindenkori szövegben előforduló szavak kapcsán megtanítani az illető szavak képzésére érvényes szabályokat, illetve annak alapján megválasztani a gyakorlatokat. Ezt a munkát is meghatározott rendszerbe kell foglalni, mert

így nem egy széteső káosznak látják a szóképzést, hanem valami egységes, rendszert alkotó egésznek érzik azt. Legcélravezetőbb kiindulási pontnak tartjuk az igéből főnevek és melléknevek képzését, ezeknek a képzőknek a rendszerbe foglalását, mivel - véleményünk szerint - ez a gyakrabban előforduló, tehát könnyebben megjegyezhető, majd ezek ismerete után a főnevekből történő igeképzést, s ugyancsak a képzők rendszerezését. Valamennyinél nagyon fontos az alapos szemantizációs elemzés végzése is, mert csak ennek alapján számíthatunk arra, hogy a szövegekben gyorsan felismerik a képzett szavak lexikai tartalmát.

Mint látjuk, ez esetben is fontos a programozás.

Természetesen figyelembe kell venni, hogy "... rengeteg új lehetőséget tár fel számunkra a nyelvtudomány, a lélektan és a technika fejlődése. A grammatizáló, a direkt, a naturális, az olvasási és fordító módszertől kezdve a mimem, az audióvizuális, az audiólingvális, a struktúrális, kontrasztív, transzformációs és programozott oktatási módszeren át a hipnopédiáig és szuggesztiópédiáig rengeteg lehetőség áll rendelkezésünkre. Valamennyi felsorolt "módszer" bizonyos feltételek mellett jó szolgálatot tehet a nyelvoktatásnak, de egyik sem kizárólagos vagy univerzális olyan értelemben, hogy bármely oktatási helyzetben egyformán hatékony lehet." /Suara R., 1969., 22., p./

Az egyetemi nyelvoktatás 4-5 féléven keresztül tartó heti két órás kerete napjainkban is sok vita forrása. Figyelembe kell vennünk, hogy csak ez az idő áll a nem nyelvszakos egyetemi oktatásban a nyelvtanítás rendelkezésére.

Ha a rendelkezésünkre álló átlag 120 órát összevetjük a Szovjetúnióban folyó hasonló jellegű, az idegennyelvoktatás rendelkezésére bocsátott órakerettel, akkor kevésnek mondhatjuk. Ha azonban az 1949 előtti oktatási viszonyokkal vetjük egybe, akkor megállapíthatjuk, hogy ez már jelentős többletet ad oktatási rendszerünknek.

Ha világviszonylatban vizsgáljuk az egyetemi nyelvoktatási viszonyainkat, akkor a heti két órás keretet csak szerény lehetőségeknek tekinthetjük. Azonban ez az időbeli kötöttség nem nehezítheti a hallgató munkáját, ezért a nyelvtanárookra ró nagyobb terhet, kötelezettséget. Ha a tananyagot a legapróbb részletekig átgondolt, megtervezett formában juttatjuk el a hallgatókhoz, ha állandóan vizsgáljuk azokat a lehetőségeket, amelyeket maga a nyelvoktatás természete rejt magában, s ha igyekszünk ezeket a lehetőségeket maximálisan kihasználni, akkor az eddigieknél sokkal komolyabb eredményeket érhetünk el anélkül, hogy az órakeretet emelni kellene.

Ilyen lehetőségnek kell tekintenünk a programozott oktatás létrehozását is, lehetőleg azonban gépek beiktatásával. Véleményünk szerint éppen az egyetemi idegennyelv-oktatás az, amely egyenes úton vezet a gépesített programozott oktatás felé, s nincs is messze az az idő, amikor ez széleskörű alkalmazást nyer hazánkban is.

Ezt az elképzelést indokolja az a tény is, hogy az utóbbi évtizedben ugrásszerűen megnőtt az igény = az idegen nyelvek ismerete iránt. Ez az idegen nyelvek iránt tanúsított, fokozott érdeklődés parancsoló szükségletként írja elő, hogy

tudományosan is mind többet kell foglalkoznunk a nyelvoktatás általános módszertani kérdéseivel, de ezt tovább kell bővítenünk azoknak a sajátos kérdéseknek a vizsgálatával is, amelyek a szakszövegoktatás speciális, de egyre terjedő területére meghatározóan jellemzőek,

# I r o d a l o m

- Adamik Tamás: A magyartól eltérő szókapcsolatok tanítása  
/az ált. isk.-i orosz nyelvi tananyag alap-  
ján/.  
Az idegen nyelvek tanítása 1968. 6. sz. ... 167. p.
- A József Attila Tudományegyetem beszámolója 1948-1967.  
Az Idegennyelvi Lektorátusok munkája .....58. p.
- Balogh István: A szervezési és a tárgyi feltételek szerepe az  
orosz nyelv egyetemi oktatásában  
Felsőoktatási Szemle 1964. 3. sz. .... 150. p.
- Balogh István: Az orosz nyelvoktatás két évtizede Magyarországon  
Felsőoktatási Szemle 1968. 4. sz. .... 226. p.
- Banó István: Nyelvstatisztika és nyelvtani minimum. /Vizsgálá-  
tok és következtetések az orosz melléknév tani-  
tásának a területén./  
Az idegen nyelv tanítása 1962. 6. sz. ... 173. p.
- Banó István: A korszerűbb, eredményesebb idegen nyelvoktatásért.  
Pedagógiai Szemle 1964. 12. sz. .... 1113. p.
- Barna Géza: A nem nyelvszakos egyetemi hallgatók nyelvi kép-  
zésének jelentőségéről.  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc 1972. II.  
..... 196. p.
- Belavenceva, I. I.: Peszobije Tablicáh díjá Uszkorennovo Obucse-  
nyijá Osznovám Grámmityiki Russzkevo jázika.  
"Náuká" Moszkva 1972.



- Bihari József:** Az orosz igeaspektusok tanításának néhány módszertani problémája,  
Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos köz-  
leményei  
Eger 1963. I. .... 51. p.
- Bihari József:- Sütő József:** Az időviszonyok kifejezése az  
orosz időhatározói mondatokban,  
Az Egri Tanárképző Főiskola Füzetek 390. Eger  
1966. .... 227. p.
- Bihari József - Tihonov:** Az orosz igeszemlélet. Módszertani út-  
mutatások az orosz igeszemlélet tanításához  
Módszertani Közlemények 1968. 5. sz. ... 337. p.
- Budai László:** Kárpótlás /A heti 2 órás idegennyelv-oktatásáról/  
Hevesi Művelődés 1969. 2. sz. .... 46. p.
- Darvas József:** A Budapesti Tudományegyetem Lenin Intézetének  
megalakulásáról.  
Felsőoktatási Szemle 1952. I. évf. 3. sz. 97. p.
- Erdei Gyula:** A fordítás helye és szerepe a korszerű nyelvok-  
tatásban  
Modern nyelvoktatás 1970. 1-2. sz. .... 150. p.
- Erdődi József:** Az orosz nyelv tanításának módszertanáról  
Köznevelés 1949. .... 620. p.
- Ferenczy Gyula:** Intenzitásnövelés a nyelvtani tananyag kon-  
centrálásával  
Modern Nyelvoktatás 1969. 1-2. sz. .... 43. p.
- Ferenczy Gyula:** Egy orosz-magyar kontrasztív szöveggrammatika  
kérdésének felvetése  
Modern Nyelvoktatás 1970. 1-2. sz. .... 109. p.

Fodor István: Mire jó a Nyelvtudomány?

Gondolat, Budapest 1968.

Fuchs, Walter R.: Az Új Tanítási Módszerek

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest 1973.

Fülei-Szántó Endre: A közép- és felsőfok problémája a főiskolai nyelvoktatásban

Felsőoktatási Szemle 1967. 7-8. sz. .... 465. p.

Fülei-Szántó Endre: A főiskolai idegen nyelvoktatás gazdaságosságának problémái

Felsőoktatási Szemle 1968. 7-8. sz. .... 477. p.

Fülöp Károly: Kísérlet egy főiskolai alapszókincsminimum megszerkesztésére

Modern Nyelvoktatás 1965. 3. sz. .... 63. p.

Füves Ödön: Húsz éves a műegyetemi nyelvoktatás

Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 5. p.

Gárdus János: A fordítástechnika tanításának néhány kérdése

Korszerű Szakszövegoktatás 1972. I. .... 24. p.

Gribovszki Lászlóné: Pszicholingvisztikai tényezők és a nyelvoktatás eredményességének néhány összefüggése

Korszerű Szakszövegoktatás 1972. II. .... 224. p.

Gyalmos János: Élő idegen nyelvtanításunk irányítása

Köznevelés 149. .... 103. p.

Hadas Ferenc: Az orosz birtokos szerkezetek fordítása

Az idegen nyelvek tanítása 1959. 5. sz. .... 142. p.

Hadas Ferenc: Néhány megjegyzés az egyetemre felvett tanulók orosz nyelvi ismereteihez

Az idegen nyelvek tanítása 1960. 3. sz. .... 81. p.

- Hadas Ferenc:** Az orosz nyelv egyetemi oktatásáról  
Felsőoktatási Szemle 1960., ..... 764. p.
- Hadas Ferenc:** Néhány nyelvstatisztikai adat és azok didaktikai vonatkozásai  
Az idegen nyelv tanítása 1962. 4. sz., ..... 117. p.
- Hadas Ferenc:** Az idegen nyelvek programozott tanításának idő-  
szerű kérdései  
Klny. Magyar Pedagógia 1966., ..... 306. p.
- Hadas Ferenc:** Programozott oktatás a Kossuth Lajos Tudományegye-  
tem orosz nyelvi tanszékén  
Korszerű Nyelvoktatás 1969., ..... 48. p.
- Hajzer Lajos:** Számúzzuk-e a grammatikát az idegen nyelvek okta-  
tásakor?  
Felsőoktatási Szemle 1966. 7-8. sz., ..... 435. p.
- Hanzeli, Viktor E.:** Linguistics and the Language Teacher  
Különnyomat a Foreign Language Annals II. 1968.  
kötetéből /USA/ ..... 42. p.  
Modern Nyelvoktatás 1970. 1-2. sz., ..... 191. p.
- Hegedüs József:** Az idegennyelv-oktatás korszerűsítéséről  
Felsőoktatási Szemle 1964. 7-8. sz., ..... 435. p.
- Hegedüs József:** Alkalmazott nyelvészet és nyelvoktatás  
Modern Nyelvoktatás 1967. 1. sz., ..... 32. p.
- Hegedüs József:** Anyanyelv - idegennyelv /Az idegennyelvi készség  
vizsgálata/  
Modern Nyelvoktatás 1970. 1-2. sz., ..... 96. p.
- Hell György:** A Budapesti Műszaki Egyetemen folyó nyelvoktatás  
néhány kérdéséről  
Korszerű Nyelvoktatás 1969., ..... 78. p.

- Hell György:** Az audióvizuális módszer lehetőségeinek alkalmazása a szakszövegoktatásban  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc 1972., I. 87. p.
- Horgosi Ödön:** A kurziv olvasás, mint a beszédkésztség fejlesztésének egyik útja a felsőfokú nyelvoktatásban  
Felsőoktatási Szemle 1964., 11. sz., ..... 690. p.
- Horváth Miklós:** Orosz nyelvi tankönyveink történeti áttekintése  
Az idegen nyelvek tanítása 1965., 2. sz., ..... 58. p.
- Inosztrannije Jaziki v Skole 1961., 4. sz., ..... 17. p.**
- Jausz Béla:** A nyelvoktatás pszichológiai és pedagógiai alapjai  
Modern Nyelvoktatás 1965., 2. sz., ..... 55. p.
- Jármai Károlyné:** Írásbeli feladatok differenciálása a szakszövegoktatási jártasság fokozása céljából  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc 1972., I. 124. p.
- Kiss Erzsébet:** A nyelvoktatás helye az egyetemi képzésben  
Felsőoktatási Szemle 1960., 12. sz., 761.
- Kiss Erzsébet:** Lektorátusi problémák .....  
Felsőoktatási Szemle 1963., 11. sz., ..... 685. p.
- Klaus, Günter:** Az idegen nyelvek tanításának fejlődése és jelenlegi helyzete a Német Demokratikus Köztársaságban  
Az idegen nyelvek tanítása 1959., 6. sz., ..... 161. p.
- Kozéki Béla:** Nyelvoktatásunk pedagógiai, pszichológiai alapjairól  
Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970., 13. p.
- Kosztomárov, V. G.:** "Az első Országos Orosznyelv-oktatási Konferencia"-n elhangzott hozzászólása, .....  
Az idegen nyelvek tanítása 1967., 5. sz., ..... 141. p.

- Körmöczy László:** A nyelvtani jelenségek szemléltetésének új módjai  
Az idegen nyelvek tanítása 1965. 1. sz. 3. p.
- Krammer Jenő:** Megforduljon-e megint a nyelvoktatás?  
Modern Nyelvoktatás 1964. 5-6. sz. 3. p.
- László Lászlóné:** Két-vagy többnyelvűség  
Modern Nyelvoktatás 1965. 3. sz. 141. p.
- Légrády Gyula:** A lektorátusi nyelvoktatás néhány problémája  
Az Egri Pedagógiai Főiskola füzetei Eger, 1960.  
6. sz. 77. p.
- Légrády Gyula:** A fordítás elméletének és gyakorlatának néhány kérdése didaktikai szempontból  
Az Egri Pedagógiai Főiskola füzetei Eger, 1961.  
203. p.
- Lénárt József:** Az idegen nyelv tanítása  
Borsodi Művelődés 1968. 5. sz. 25. p.
- Lugossy Jenő:** "Az első Országos Orosznyelv-oktatási Konferencia"-n elhangzott megnyitó beszéde  
Az idegen nyelvek tanítása 1967. 5. sz. 138. p.
- Macievszkaja, E. A.:** Nyekotorije voproszi metogyiki obucsenyija perevodu naucsno-tehnyicseszkov lityeraturi  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc, 1972. II. 288. p.
- Macievszkaja, E. A.:** Razvityije navikov szintyetyicseszkovo cstyenyija  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc, 1972. II. 376. p.
- Major Ferencné:** Az orosz nyelv oktatásának feladatairól  
Felsőoktatási Szemle 1969. 7-8. sz. 473. p.

- Major Ferencné:** Orosz nyelvi jegyzetünk összeállításának és felhasználásának főbb kérdései  
Modern Nyelvoktatás 1970. 1-2. sz., ..... 165. p.
- Malatinszky István:** Az anyanyelv gátló hatása az orosz nyelv tanulásában  
Modern Nyelvoktatás 1966. 1-2. sz., ..... 92. p.
- Marsóy Lujza:** A nyelvoktatási anyag kiválasztásának és elrendezésének elvi szempontjai  
Felsőoktatási Szemle 1964. .... 89. p.
- Marsóy Lujza:** Szakszövegfordítási készség fejlesztésének egyes kérdései  
Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 43. p.
- Marsóy Lujza:** A szakszövegfordítási készség fejlesztésének tapasztalatai a BME Nyelvi Intézetében  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc, 1972. I. 71. p.
- Melnyikova, L. I.:** K. voproszu ob izucsenii russzkovo jazika za rubezsom  
Leningradszkaja Orgyena Lenyina Leszotyehnyicseszkaja  
Akagyemija imenyi Sz. I. Kirova Kafedra Inoszt-rannih Jazikov  
Matyeriali Naucsnoj Konferencii 1970. goda 35. p.
- Multon, B. Villiam:** Alkalmazott nyelvészet a tanteremben  
Modern Nyelvoktatás 1963. 3-4. sz., ..... 102. p.
- Nagy József - Szarka János:** Az idegennyelvi szakszövegolvasás tanításának problémái felsőoktatási intézményeinkben  
Felsőoktatási Szemle 1963. 7-8. sz., ..... 455. p.

- Nahlikova, V.: Ke zkušenostem s novou formou vyučiny jazyka  
Vysoká Skola 1964/65. 6. sz.,..... 206. p.
- Ondra, U.: Zásady nové koncepce výchovy na vysokých školach.  
Vysoká Skola 1964/65. 6. sz.,..... 194. p.
- Orosz Nyelvtan a középiskolák számára Tankönyvkiadó Budapest, 1971.
- Pajor Lajos: Aránytalanságok a felsőoktatási intézményekben  
folyó idegen nyelvoktatásban  
Felsőoktatási Szemle 1973. 1. sz.,..... 50. p.
- Papp Ferenc: Nyelvészet és nyelvoktatás  
Modern nyelvoktatás 1963. .... 76. p.
- Péterfia Zoltán: A korszerű nyelvoktatás néhány gyakorlati kérdése  
Modern Nyelvoktatás 1963. 1-2. sz.,..... 67. p.
- Pulkina, I. M.: Prepodavanyije russzkovo jazika sztugyentam-inosz-  
trancam  
"Viszsaja Skola" Moszkva, 1965.
- Radnai Béla: A felnőttek oktatásának néhány pszichológiai kér-  
dése  
Modern Nyelvoktatás 1963. 3-4. sz.,..... 102. p.
- Rakonczay János: Eredményesebb módszerek a felsőfokú nyelvokta-  
tásban  
Felsőoktatási Szemle 1969. 7-8. sz.,..... 470. p.
- Riesz Béla: A főiskolai idegennyelvi lektorátusok munkájának  
feltételei  
Felsőoktatási Szemle 1965. 9. sz.,..... 561. p.
- Sabasova, L. N.: O putyah otbora i analiza jazikovovo ucsebnovo  
matyeriala po szpecialynosztii "Biológia"  
Svjáz Prepodavanyija Inosztrannih Jazikov sz  
Professzionálnoj Podgotovkoj Sztugyentov

**Materiali Mazsvuzovszkoj Konferencii**

**Leningrád, 1970.**

**Scserba, L. V.: Prepodavanyije Inosztrannih Jazikov v Szrednyej**

**Skole Obscsije Voproszi Metogyiki**

**Moszkva, 1947.**

**Serány Andor: Felsőoktatás és korszerű nyelvoktatás**

**Felsőoktatási Szemle 1963. 7-8. sz., 451. p.**

**Simon Józsefné: Modern Nyelvoktatás 1970. 1-2. sz., 38. p.**

**Hozzászólás**

**Sipőczy Győző: Nyelvszerkezeti képletek az egyetemi nyelvoktatásban**

**Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 129. p.**

**Skinner, Burrhus F.: A Tanítás Technológiája**

**Gondolat 1973.**

**Sklajeva, A. Sz.: Az idegen nyelvek oktatásának új alapokra való**

**helyezése a Voronyezsi egyetemen**

**Modern Nyelvoktatás 1963. 3-4. sz., 148. p.**

**Solt Andorné: Az ígéaspektusok kérdése és a francia aspektus**

**Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 149. p.**

**Staniszewsky Istvánné: Lektorai tapasztalataimból /A magyar nyelv**

**tanítása a Varsói Tudományegyetemen/**

**Felsőoktatási Szemle 1961. 9. sz., 546.**

**Suara Róbert: Tapasztalatok az egyetemi nyelvoktatás terén**

**Felsőoktatási Szemle 1958. 4. sz., 204. p.**

**Suara Róbert: Korszerű oktatási tapasztalatok az uzsgorodi egyetemen**

**Modern Nyelvoktatás 1964. 5-6. sz., 9. p.**

**Suara Róbert: A nyelvi tananyag programozásának néhány problémája**

**Magyar Pedagógia 1968. 1. sz., 59. p.**



- Suara Róbert: Visszatekintés az egyetemi nyelvi lektorátu-  
sok működésének két évtizedére  
Korszerű Nyelvoktatás 1969. .... 7. p.
- Suara Róbert: Jobb feltételek a nyelvoktatásnak  
Felsőoktatási Szemle 1969. 11. sz. .... 681. p.
- Suara Róbert: Módszerek és módszeres eljárások  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc, 1972. I. 5. p.
- Sütő József: A határozói igenevek fordításának problémái az  
orosz nyelv tanításában  
Az idegen nyelv tanítása 1963. 1. sz. .... 1. p.
- Szalai István: A biológia helyzete egyetemi és főiskolai kép-  
zésünkben és a közeljövő teendői  
Felsőoktatási Szemle 1964. 4. sz. .... 198. p.
- Szarka József: Ablak a világ felé /Az orosz nyelv tanításának je-  
lentősége/  
Az idegen nyelvek tanítása 1965. 2. sz. .... 33. p.
- Szentgyörgyváros Artúr: Maximum és minimum a felnőttek idegennyelvi  
oktatásában /Egy nyelvtanár jegyzetei/  
Modern Nyelvoktatás 1963. 1-2. sz. .... 60. p.
- Szépe György: A nyelvoktatás nyelvészeti modellje  
Modern Nyelvoktatás 1965. 2. sz. .... 39. p.
- Szovoszlai Miklós: Néhány gondolat a Tanácsköztársaság idegennyelvi  
reformterveiről  
Az idegen nyelvek tanítása 1959. 2. sz. .... 33. p.
- Szovoszlai Miklós: Idegen nyelvoktatásunk tizenöt éves útja a  
a felszabadulás óta  
Az idegen nyelvek tanítása 1960. 2. sz. .... 34. p.

- Szoboszlai Miklós: Idegen nyelvoktatásunk húsz éve  
Az idegen nyelvek tanítása 1965. 2. sz... 42. p.
- Tálas Istvánné: Az életszerűség élve az idegen nyelvek tanításában  
Az idegen nyelvek tanítása 1961. 4. sz... 97. p.
- Természettudományi Karok Programjai 1965. szept.  
Általános kötelező tárgyak és pedagógiai jellegű szakmai gyakorlatok a tanári szakon... 14. p.
- Tettamanti Béla: A Szókincs Szerepe a Nyelvtanításban Szeged, 1943.
- Tóth Mihályné: A szakszöveg megértési készségfejlesztés az egyetemi nyelvoktatásban  
Felsőoktatási Szemle 1965. 7-8. sz... 479. p.
- Tóth Mihályné: A nyelvnek mint a nyelvtanulás objektumának új nyelvészeti alapjai a Szovjetunióban  
Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 57. p.
- Tóvölgyi Henrik: Az általános és középiskolai orosz nyelv-oktatás néhány kérdéséről  
Az idegen nyelvek tanítása 1968. 1. sz... 1. p.
- Török Pálné: A fordítás helye és szerepe a szakszövegoktatásban  
Korszerű Szakszövegoktatás Miskolc, 1972. I. 136. p.
- Varga Dénes: Orosz dióhéjnyelvtan fonematikus alapon  
Modern Nyelvoktatás 1965. 3. sz... 97. p.
- Verbényi László: A felsőfokú /egyetemi és főiskolai/ nyelvoktatásnak a reformmal kapcsolatos feladatai  
Az idegen nyelvek tanítása 1961. 3. sz... 92. p.
- Verbényi László: A szakszövegolvasás fokozatai  
Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970. 77. p.

- Veres Zoltán: Illúzió és valóság a 2 órás idegennyelv oktatásban  
Hevesi Művelődés 1969. 2. sz.,..... 44. p.
- Vértés O., Augusztus: Az élő nyelvek főiskolai oktatásának egy  
korai magyar kezdeményezése  
Korszerű Nyelvoktatás Kérdései  
Marx Károly Közgazdasági Egyetem, Közlöny, 1965.  
8. sz.,..... 275. p.
- Visnyakova, T. A.: Nyekotorije kolicsesztyvennije harakterisztiki  
russzskoj rászgovornoj recsi  
Az idegen nyelvek tanítása 1968. 3. sz.,..... 94. p.
- Wolter, Inger: Zu einigen Problemen bei der Entwicklung von Fremd-  
sprachlehrbüchern in der Deutschen Demokratischen  
Republik  
Az idegen nyelvek tanítása 1962. 1. sz.,..... 26. p.
- Vörös József: Participiumos jelzős szerkezetek az angol, német  
és orosz nyelvben  
Alkalmazott Nyelvtan és Nyelvoktatás 1970.,... 165. p.
- Zelenyeckaja, Sz. M.: O rabote nad szlovoobrazovatelnyimi modelami  
na  
I. kursze tehnyicseszskovo vuza  
Naucsniye Trudi I. Moszkva - 1972  
Centralnij Kabinyet Metidiki Obucsenyija Inosztrannim  
Jazikam

## T a r t a l o m

Előszó	1. oldal
I. Az egyetemi- és főiskolai orosz nyelvoktatás történetének rövid áttekintése	3. oldal
1. Az idegen nyelvek egyetemi oktatásának alakulása Magyarországon	3. oldal
2. Az orosz nyelv térhódítása	9. oldal
II. Az orosz nyelvű szakszövegolvasás egyetemi oktatásának néhány módszertani kérdése	69. oldal
1. A szakszöveg	69. oldal
2. A szakszövegolvasáshoz szükséges nyelvi ismeretek	103. oldal
a. Hangtan	103. oldal
b. Birtokos eset	109. oldal
c. Az ige és az állítmány	
Az orosz ige vidjéről	118. oldal
d. A melléknévi igenevek	128. oldal
e. A határozói igenevek	131. oldal
f. Szintagmák	137. oldal
3. Az automatizáció kérdése	168. oldal
4. A szakszövegolvasás tanításának távlati lehetőségei	184. oldal
Irodalom	200. oldal
Tartalom	212. oldal